

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DO DELEGADO DE GRUPO  
NA ESCOLA SECUNDÁRIA EM PORTUGAL**

**Um Estudo de Caso**

**Volume I**

**Sandra Cristina Fernandes Candeias Ramos**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre  
em Ciências da Educação**

**na**

**Área de Especialização em Administração Educacional**

**Orientador:  
Professor Doutor Natércio Afonso**

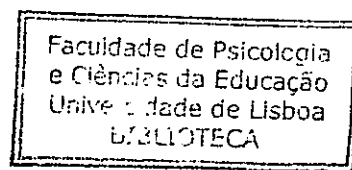
**2001**

TM-CE  
RAMP \* PAP  
Vol-1

DUP

012970

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**O PAPEL DO DELEGADO DE GRUPO  
NA ESCOLA SECUNDÁRIA EM PORTUGAL**

**Um Estudo de Caso**

**Volume I**

**Sandra Cristina Fernandes Candeias Ramos**

2001

## AGRADECIMENTOS

No decurso da realização deste trabalho, foram várias as pessoas que partilharam o seu desenvolvimento – uns ao transmitir o encorajamento necessário à remoção das nossas inquietações e das nossas quebras anímicas, outros ao apoiar na conceptualização e na consolidação dos conhecimentos científicos e metodológicos. Agradecemos profunda e sinceramente a todos os que contribuíram para tornar possível este percurso:

Ao Professor Doutor Natércio Afonso, pela elevada competência científica com que nos orientou, pela disponibilidade com que sempre nos atendeu e, de forma reforçada, pela amizade que imprimiu à consecução dos predicados anteriores.

Ao Professor Doutor João Barroso, coordenador e docente deste Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de *Administração Educacional*, pela sabedoria com que nos transmitiu os conhecimentos que ajudaram a configurar este trabalho.

A todos os colegas de Mestrado, pela amizade e pelo diálogo construtivo que fomos mantendo durante a realização deste trabalho.

Ao grupo disciplinar de Português e ao órgão de gestão da Escola BRANCA, pela disponibilidade manifestada em relação à nossa permanência passiva no normal funcionamento dos mesmos.

À ANA, a “nossa” professora delegada, pela forma pró-activa com que encarou o nosso trabalho, pela disponibilidade, atenção e espírito de cooperação.

Ao Pedro, com quem partilhámos todos os momentos neste percurso e de quem obtivemos um encorajamento inexcedível.

À Rita, por, em vários momentos, nos ter conduzido nas suas brincadeiras, verdadeiras pausas neste trajecto.

Ao Sebastião e à Maria, pela confiança depositada em nós na prossecução deste trabalho que constituía também um desejo deles.

## RESUMO

Ao empreendermos esta investigação, procuramos compreender *como se caracteriza o papel do delegado de grupo de uma escola secundária em relação à sua configuração normativa, às práticas efectivamente concretizadas, e em relação às representações sobre si e dos outros sobre esse papel.*

O corpo da presente dissertação é constituído por duas partes – a primeira diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda ao estudo de caso. Ao passo que no enquadramento teórico efectuamos uma abordagem conceptual à temática em estudo, recorrendo a Mintzberg, numa tentativa de justificar o papel do delegado de grupo enquanto elemento de uma linha hierárquica existente na organização escola, no estudo de caso, em obediência a princípios etnográficos, apresentamos e analisamos os dados recolhidos num contexto educativo específico, em resposta à problemática por nós objectivada e questões ora enunciadas.

Percorremos, de uma forma orientada e sistemática, os dispositivos legais que servem de quadro normativo à actividade dos profissionais que, além de serem professores, protagonizam uma actividade ao nível da gestão intermédia na organização escola. Em seguida, num contexto singular – a Escola BRANCA – quisemos compreender o quotidiano de uma delegada de grupo em diferentes níveis de actuação.

No decurso deste trabalho, afigurou-se-nos igualmente importante compreender as motivações desta professora no exercício da sua actividade, bem como as representações que os professores que com ela trabalham diariamente e por largos anos têm acerca do seu desempenho.

Ao concluir este estudo, explanamos os contributos para uma abordagem sobre o delegado de grupo, analisando o papel definido pelos normativos nacionais e internos, destacando as práticas efectivas desta professora na comunidade educativa e sublinhando as representações de outros acerca do seu desempenho.

Na comunidade educativa onde esta delegada se movimenta, é-lhe reconhecida competência científica para coordenar e supervisionar e experiência na prática pedagógica enquanto membro deste grupo disciplinar – espaço privilegiado para a resolução de problemas, para a elaboração de propostas e para a organização de actividades.

## ABSTRACT

Undertaking this work, we tried to understand *how to characterize the role of the group delegate in a secondary school connected to its regular configuration, to its really accomplished practices, and in relation to over oneself and others representations about that role.*

The body of the present dissertation is set up in two parts - the first respects to a theoretical framing and the second to a case study. As long as in the theoretical framing we effectuate an conceptual boarding to the subject in study, resorting to Mintzberg, in a attempt to justify the role of the group delegate while element of an existing hierarchical line in a school organization, in the case study, obeying to ethnographic principles, we present and analyse the collected facts in a specific educative context, replying to the problematic by us objectified and the questions therefore pronounced.

We travelled over, in a direct and systematic manner, the legal apparatus that serve of regular board to those professionals activities who, beyond being teachers, perform an activity on a level with intermediate management in a school organization. Afterwards, in a singular context - a Escola BRANCA - we wanted to understand the quotidian of a group delegate on different levels of actuation.

On this passed work, we're fancied, equally, important understanding this teacher's motivations while doing her work, well as the representations that the teachers who work with her on a daily basis and for long years, have about her performance.

When concluding this work, we explained the contributions to the boarding of the group delegate, analysing the defined role by internal and national norms, detaching the effective practices of this teacher on her educative community and underlining the others representations about her performance.

On the educative community where this delegate moves, it's acknowledged her scientific competence to coordinate the experience on pedagogical practice while member of this disciplinary group - privileged space to solve problems, to elaborate proposals and to organize activities.

# ÍNDICE DAS MATÉRIAS

	Pág.
Introdução	10
• As motivações do estudo	11
• Os objectivos e a definição da problemática	14
• O plano de trabalho	17
• Glossário de alguns termos utilizados	19
 Primeira Parte	
<b>Enquadramento teórico e conceptual</b>	
<b>Capítulo I – Um olhar sobre a escola: A gestão intermédia na escola secundária em Portugal</b>	24
1.1-Introdução	25
1.2-Breve abordagem comparativa das teorias organizacionais	27
1.3-A estrutura das organizações segundo MINTZBERG	34
1.4-A ESCOLA: Entre a Burocracia Mecanicista e a Burocracia Profissional	41
1.4.1- A escola vista à luz de uma “burocracia mecanicista”	42
1.4.2- A escola vista à luz de uma “burocracia profissional”	43
<b>Capítulo II – A gestão escolar em Portugal</b>	50
2.1-Breve síntese da evolução do Ensino Secundário	50
2.2-Breve síntese da evolução da gestão escolar no Ensino Secundário após a Revolução de 1974	55
2.3-O Delegado de Grupo	64
2.3.1-Origens do cargo	64
2.3.1.1-No Ensino Técnico – caracterização e funções	65
2.3.1.2-No Ensino Preparatório – caracterização e funções	67
2.3.1.3-No Ensino Liceal – caracterização e funções	67
2.3.1.4-Síntese das principais características	69
2.3.2-Evolução no Ensino Secundário a partir de 1974	69
2.3.3-A configuração actual	78
2.3.4- Síntese e conclusões	82
<b>Capítulo III – O delegado de grupo como órgão de gestão intermédia</b>	89
3.1-As funções do delegado de grupo enquanto órgão de gestão intermédia	89
3.2-Estudos existentes no âmbito da gestão intermédia na Escola Secundária	100

Segunda Parte  
**A Escola BRANCA: Um Estudo de Caso**

<b>Capítulo I – Metodologia</b>	<b>104</b>
1.1-Desenho da Investigação	104
1.1.1-Um estudo de caso qualitativo	104
1.2-Plano do trabalho de campo	105
1.2.1-A selecção da escola (da delegada e do grupo)	105
1.2.2-A formalização do contacto	107
1.2.3-O local da investigação: a Escola BRANCA	108
1.2.4-As fases do trabalho na escola	108
1.3-Técnicas de recolha de dados	110
1.3.1-Pesquisa documental	111
1.3.2-Entrevista semi-estruturada	114
1.3.3-Observação não participante	116
1.3.4-Conversas informais mantidas com a delegada	117
1.3.5-A triangulação	118
1.4-Os instrumentos de colheita e tratamento de dados	119
1.4.1-Ficha de dados biográficos	119
1.4.2-Guiões de entrevista semi-estruturada	119
1.4.3-Guião de observação	120
1.4.4-Instrumentos para o tratamento dos dados	121
1.5-Categorias de codificação	122
<b>Capítulo II – Análise e interpretação dos dados</b>	<b>125</b>
2.1-A Escola BRANCA – características sócio-geográficas	125
2.1.1-A escola e o meio envolvente	125
2.1.2-Características físicas	126
2.1.3-Características humanas	127
2.1.4-Curricula e alunos	128
2.1.5-Desenvolvimento de outras actividades	131
2.1.6-Organização e gestão	134
2.1.7-O grupo disciplinar e a lógica organizacional da Escola BRANCA	139
2.1.8-Síntese	141
2.2-As características do grupo disciplinar e da delegada	142
2.2.1-Âmbito disciplinar do Departamento de Línguas	142
2.2.2-Os professores do grupo – idade e sexo	143
2.2.3- Habilitação profissional	143
2.2.4- O grupo disciplinar – enquadramento, cargos e horários	144
2.2.5- Síntese	148
2.3-A ANA – uma delegada para estudar individualmente	148
2.3.1-História de vida <i>versus</i> experiência profissional	148



2.3.2-A ANA – uma professora na Escola BRANCA	149
2.3.3-A ANA – uma delegada de grupo na Escola BRANCA	150
2.4- A lógica de funcionamento do grupo disciplinar – o papel da delegada	154
2.4.1-A delegada, o cargo e o seu grupo disciplinar	154
2.4.2-A Delegada e Coordenadora de Departamento	155
2.4.3-A ANA, os normativos e a comunidade educativa	157
2.4.4- A ANA e os outros professores	160
2.5-As práticas da delegada na comunidade educativa	161
2.5.1-A Coordenação Pedagógica	161
2.5.1.1-Os procedimentos e as rotinas	161
2.5.1.2-As reuniões de grupo – dinâmicas inerentes	167
2.5.1.3-Os contactos extra reuniões	171
2.5.2-A Orientação	173
2.5.2.1-As dinâmicas intragrupais	174
2.5.2.2-A gestão de conflitos no grupo disciplinar	177
2.5.2.3-O Círculo de Estudos – uma prática formativa	178
2.5.3-A Representação (formal) do grupo disciplinar	183
2.5.3.1-A ligação ao órgão de gestão	183
2.5.3.2-A representação do grupo em sede de Conselho Pedagógico	184
2.6-As representações da delegada acerca do exercício deste cargo	186
2.6.1-As interações no quadro da acção educativa	186
2.6.2-O cargo de delegada – actuação e representações	188
2.7- As representações de outros sobre o exercício do cargo por parte da delegada	190
2.7.1-Práticas e representações no grupo disciplinar	191
2.8- Síntese	195
<b>Capítulo III – Contributos para uma abordagem sobre o papel do delegado de grupo – o caso de ANA</b>	197
<b>Capítulo IV – Um olhar retrospectivo sobre o nosso estudo: à guisa de conclusão</b>	200
4.1-O papel definido pelos normativos nacionais e internos	202
4.2-As práticas efectivas na comunidade educativa	204
4.3-Algumas representações acerca do trabalho de ANA	206
<b>Bibliografia</b>	209
Documentos oficiais	215

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	CARTA DIRIGIDA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO
ANEXO 2	FICHA DE RECOLHA DE DADOS BIOGRÁFICOS DOS PROFESSORES DO GRUPO DISCIPLINAR
ANEXO 3	GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA À DELEGADA DE GRUPO
ANEXO 4	GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA A UM ELEMENTO DO GRUPO DISCIPLINAR
ANEXO 5	GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO DE GRUPO
ANEXO 6	ACTAS DE REUNIÕES DE GRUPO DISCIPLINAR (A25-A35)
ANEXO 7	DIÁRIOS PESSOAIS DA DELEGADA DE GRUPO (D1-D30)
ANEXO 8	PROTOCOLO DE ENTREVISTA REALIZADA À DELEGADA DE GRUPO (E1)
ANEXO 9	PROTOCOLO DE ENTREVISTA REALIZADA A UMA PROFESSORA DO GRUPO DISCIPLINAR (E2)
ANEXO 10	OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO DE GRUPO DISCIPLINAR (R1)
ANEXO 11	OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO DE GRUPO DISCIPLINAR (R2)
ANEXO 12	OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO DE GRUPO DISCIPLINAR (R3)
ANEXO 13	OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO DE GRUPO DISCIPLINAR (R4)
ANEXO 14	SUMÁRIO DE CONTACTOS TELEFÓNICOS COM A PROFESSORA DELEGADA (ENTRE JANEIRO E JULHO DE 2000)
ANEXO 15	RECURSOS FÍSICOS DA ESCOLA BRANCA
ANEXO 16	PLANTA DE SALA DE AULA/DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES
ANEXO 17	ANÁLISE DE CONTEÚDO (GRELHA DE ANÁLISE)

## ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

	<b>Pág.</b>
<b><u>Quadros</u></b>	
Quadro 1 – Quadro síntese da evolução do papel do delegado de grupo à luz de alguns dos suportes legais	84
Quadro 2 – Quadro de Categorias	123
Quadro 3 – Ensino Diurno: Cursos de Carácter Geral	129
Quadro 4 - Ensino Diurno: Cursos Tecnológicos	129
Quadro 5 - Ensino Nocturno: Curso de Carácter Geral (Ensino Secundário Recorrente)	131
Quadro 6 - Cursos Tecnológicos (Ensino Secundário Recorrente)	131
Quadro 7 – Professores do grupo disciplinar: escalões etários	143
Quadro 8 – Quadro analítico da situação profissional dos professores do grupo disciplinar 8º A/B – 1999/2000	145
<b><u>Figuras</u></b>	
Figura 1 – Tempo de Serviço dos professores do grupo	127
Figura 2 – Estrutura e Organização da Escola BRANCA: Organigrama	135

# **INTRODUÇÃO**

## As motivações do estudo

O nosso interesse em estudar temáticas no âmbito da administração e gestão escolar decorre, inegavelmente, de um percurso profissional neste domínio que despertou em nós o desejo de compreender o funcionamento de determinadas estruturas organizacionais e lógicas de acção de actores nela implicados.

No quadro de uma *autonomia decretada*, compete, neste momento, a cada escola projectar e decidir que consistência deverá ter, se inscrita no seu Regulamento Interno, a figura do delegado de grupo. Cabe, no entanto, a nós compreender de que forma aquele se interrelaciona na estrutura organizacional da escola e em que medida as atribuições e competências que o caracterizam diferem das que foram sendo objecto de normativos nacionais ao longo dos tempos, mais precisamente, desde 1973, com a criação do cargo de delegado de grupo na escola secundária em Portugal.

Enfatizamos o nosso interesse sobre a problemática inerente a um cargo de gestão intermédia na escola secundária em Portugal, o qual sofreu, inevitavelmente, algumas alterações quer na forma como a Administração Central o idealizava e cujo reflexo é visível nos múltiplos documentos normativos que analisamos em Diário da República, quer na forma como o professor delegado foi chamado a desempenhar determinadas tarefas gestionárias na escola.

Ao enveredarmos por uma modalidade de estudo de caso procuramos que este seja mais um contributo *para uma abordagem sobre o papel do delegado de grupo na escola secundária em Portugal*. Entender a escola à luz de teorias organizacionais originalmente pensadas em termos empresariais ajuda-nos a discernir que, em determinados contextos, e dando voz aos actores em acção, comprovadamente “as escolas e as empresas não são absolutamente diferentes” (Hargreaves, 1998, p.25).

Interessámo-nos por um nível de gestão intermédia numa escola secundária da área da Grande Lisboa e constatámos que, apesar das sucessivas reestruturações ao nível meso, o delegado de grupo, independentemente do protagonismo que os normativos lhe confirmam ou retirem, revela ser uma figura imprescindível, por duas ordens de ideias que importa aqui salientar: por um lado, para o topo estratégico (Mintzberg, 1995), entendido enquanto órgão de gestão na organização-escola, constitui um elo indispensável na transmissão da

informação junto dos professores da sua área de especialidade, ao diligenciar para que a política educativa definida superiormente se cumpra nos seus diferentes domínios; por outro lado, para o centro operacional (Mintzberg, 1995), concretamente para o conjunto de professores que constituem o grupo disciplinar, o delegado assume um papel particularmente importante, conquanto preside, enquanto professor eleito, a um colectivo de professores sendo o mediador na apresentação e defesa das propostas quer junto do Conselho Pedagógico quer junto do Órgão de Gestão da Escola.

Na escola onde desenvolvemos o nosso trabalho de campo – a Escola BRANCA – marcadamente urbana, com um corpo docente estável, desde há largos anos, privilegia-se a competência profissional - entendida enquanto conjunto de conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados ou mobilizáveis por uma pessoa em situação concreta de trabalho (consubstanciando-nos em Guy Le Boterf, 1989, p.59, que considera os domínios dos *saberes*, dos *saberes-fazer*, dos *saber-ser*, do *saber-aprender* e dos *saber-ensinar* ligados à noção de competência) e o saber científico, concretizado num “empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, p.209) e serão estes elementos fulcrais, no nosso entender, determinantes para que ANA se mantenha no cargo desde 1974.

Num relance, é este o contexto do grupo disciplinar de ANA (cujo nome, por razões de confidencialidade, e à semelhança de todos os outros actores mencionados, foi alterado). O que distingue ANA é o facto de ela ser considerada uma óptima professora pelas colegas – que continuam a recorrer a ela quando surgem interrogações de carácter científico ou mesmo em busca de soluções criativas para as aulas – a quem têm sido confiadas tarefas – gestionárias desde que iniciou a sua actividade na Escola BRANCA. Acresce o facto de, mais recentemente, ANA ter sido eleita Coordenadora do Departamento de Línguas, o que implica a conciliação de mais um conjunto de tarefas na sua actividade profissional.

Procurámos entender ANA como delegada e como pessoa. A ANA proporcionou-nos momentos em que a pudemos observar num extremo desempenho profissional – na planificação de actividades com a delegada de Francês, na coordenação das reuniões de grupo disciplinar – em diálogos fervorosos com os colegas, na resolução de questões junto do órgão de gestão e mesmo na informalidade da sala dos professores, normalmente em momentos que antecediam as reuniões de grupo.

Foi para nós igualmente importante termos privado com ANA, com quem conversámos, quer pessoalmente quando nos recebia no seu escritório (espaço reservado para a leitura e para o desenvolvimento de outras actividades enquanto professora e delegada, revestido de estantes onde eram visíveis livros e objectos com extraordinário bom gosto) quer pelo telefone quando nos surgia uma ou outra questão mais pontual. Nestes momentos, ANA falava entusiasticamente da sua profissão, do grupo, das rotinas e dos conflitos latentes que para ela tinham sempre a mesma explicação: “... comigo as pessoas não se chateiam. E eu a única explicação que vejo para isto é as pessoas, ao longo dos anos, terem percebido que as coisas são ditas de frente, sem picadas, (...) com frontalidade, sobretudo não dar margem a mal-entendidos...” (Entrevista realizada à delegada - E1 - p.21).

Durante o tempo em que estudámos o trabalho de ANA, detivemo-nos na descrição das suas actividades inerentes ao cargo de delegada de grupo, não subestimando a interacção que ela vem estabelecendo com os seus pares pedagógicos, sempre marcada por uma atitude frontal, inteligente, por vezes directiva, numa dinâmica contagiante e cíclica:

“Voltaram as aulas, veio a chuva e o vento (...) Depressa os dias e os meses se me sucederam, cruzados uns nos outros (...) Muita coisa aconteceu e me foi modificando certamente, mas não é fácil saber o quê.”

Vergílio Ferreira<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> FERREIRA, Vergílio, 1983. *Manhã Submersa*, Lisboa: Livraria Bertrand, p.190.

## Os objectivos e a definição da problemática

Este estudo visa compreender o modo como ANA desempenha o cargo de delegada de grupo disciplinar numa escola secundária da área da Grande Lisboa. No quadro do nosso estudo definimos a questão de partida que deu origem ao problema de investigação. Pretendíamos, pois, saber

**Como se caracteriza o papel do delegado de grupo de uma escola secundária em relação à sua configuração normativa, às práticas efectivamente concretizadas, e em relação às representações sobre si e dos outros sobre esse papel?**

Com a presente investigação procedemos ao estudo do papel de um delegado de disciplina, considerando três eixos de pesquisa, a saber:

- Papel definido (normativos nacionais e internos);
- Práticas efectivas na comunidade educativa;
- Representações (de si e de outros elementos sobre si).

À medida que o estudo foi avançando, compreendemos a importância de concretizar a pergunta fulcral em questões mais simples e mais focalizadas. Desta forma, empreendemos numa explicitação de questões específicas para cada um dos eixos de pesquisa definidos, agrupando-os em quatro blocos que passamos a descrever.

Num bloco preliminar – a que designámos de Bloco 0 – incluímos a **Caracterização socioprofissional do grupo e do delegado** imprescindível para um conhecimento global de um conjunto de actores (a delegada e o grupo disciplinar) com quem ANA interage na sua actividade profissional, e procurámos encontrar resposta a questões concretas:

- ♦ Como se caracteriza o grupo disciplinar (idade, sexo, tempo de serviço docente, situação profissional, número de professores do grupo, experiência em cargos de gestão/coordenação, formação especializada)?
- ♦ Quem é o delegado de grupo (idade, sexo, tempo de serviço docente, situação profissional, tempo de exercício do cargo/índice de rotatividade, número de horas de redução, experiência em cargos de gestão/coordenação, formação especializada)?

No Bloco 1 - **Papel definido (normativos nacionais e internos)** – pretendemos descrever os preceitos legais que regem a actividade dos profissionais que, à semelhança de ANA,



são professores e exercem actividades de gestão na qualidade de delegado de um grupo disciplinar. Procurámos resposta para questões tais como:

- ◆ Qual a definição formal do papel do delegado de grupo?
- ◆ Que factores estão na base da eleição do delegado de grupo?
- ◆ Quais as principais funções que são atribuídas ao delegado pelos normativos (nacionais e internos)?
- ◆ Que formalidades deve o delegado de grupo cumprir?
- ◆ Que articulação se perspectiva entre o coordenador de departamento e a figura de delegado?
- ◆ Quais as atribuições do grupo disciplinar na lógica organizacional da escola?

No bloco seguinte - Bloco 2 - **Práticas efectivas na comunidade educativa** – quisemos compreender o modo como ANA interage com os elementos do grupo disciplinar a que preside, como organiza o seu quotidiano, como entende o significado do seu trabalho. Ao tentarmos compreender as suas opções pessoais e o seu gosto pela profissão, visível na prática diária, pretendemos obter, embora a traços largos, um retrato de ANA em acção a diferentes níveis - como sejam a coordenação pedagógica, a orientação e a representação, domínios para os quais definimos questões distintas.

No que refere à **coordenação pedagógica**, orientámos o nosso trabalho no sentido de obter resposta a questões tais como:

- ◆ Que papel desempenha o delegado ao nível da gestão curricular, junto dos elementos do grupo?
- ◆ Que papel desempenha o delegado enquanto supervisor das práticas pedagógicas dos elementos que compõem o grupo disciplinar?
- ◆ De que forma o delegado exerce a prática de coordenação do grupo?
- ◆ Que instrumentos (formais e informais) utiliza com vista à coordenação do grupo (dossiers, memorandos de suporte...)?
- ◆ Que dinâmica imprime nas reuniões de grupo?
  - Em que momentos se realizam?
  - Que procedimentos são utilizados para a marcação destas reuniões?
  - Que critérios presidem à elaboração da ordem de trabalhos?
  - Em que espaço físico se realizam?
  - Como se distribuem os elementos do grupo?
  - Quem redige as actas?
  - Como coordena o delegado as reuniões?
    - Como solicita a intervenção dos colegas?
    - Como realiza a distribuição de tarefas, quando tal é necessário?
    - De que forma efectua a gestão do tempo?
    - Que comportamento adopta para com cada um dos elementos do grupo?
- ◆ Como estabelece contacto extra reuniões com os outros elementos do grupo (intervalos das aulas, telefonemas, etc.)?

No que diz respeito à **orientação**, procurámos compreender:

- ♦ De que forma gere eventuais conflitos individuais e grupais?
- ♦ Que dinâmicas intragrupais marcam a sua função como delegado?
- ♦ Em que medida os elementos do grupo solicitam a colaboração do delegado?
  - Que tipo de colaboração é frequentemente solicitada?
  - Que formas utilizam os outros colegas de grupo para solicitar a colaboração do delegado?

E, finalmente, ao nível da **representação** formal do grupo junto do órgão de gestão e em sede de Conselho Pedagógico, procurámos conhecer:

- ♦ Que ligação estabelece o delegado com o órgão de gestão da escola?
- ♦ Como efectua a representação dos respectivos professores do grupo no Conselho Pedagógico?

O último bloco – o Bloco 3 - **Representações (de si e de outros professores sobre si)** – revelar-se-ia valioso na compreensão das motivações intrínsecas de ANA ao desempenhar as funções neste cargo por longos anos, sempre no mesmo grupo disciplinar. Também empreendemos no sentido de compreender a percepção que outros colegas e a própria delegada têm acerca do seu trabalho. Fomos, pois, levados a definir questões tais como:

- ♦ Que motivação contribui/determina o exercício de tal cargo?
- ♦ Que representações têm os outros professores do grupo acerca da figura do supervisor/coordenador?
- ♦ Como se revê o delegado na(s) função(ões) que são inerentes ao cargo?
- ♦ Como encaram os outros professores o desempenho da(s) função(ões) que são inerentes ao cargo?
- ♦ Como desempenha o professor delegado a função de orientação?
- ♦ Que concepção têm os outros professores acerca do desempenho da função de orientação?
- ♦ Como desempenha o professor delegado a função de representação?
- ♦ Que concepção têm os outros professores acerca do desempenho da função de representação?

Neste último tema – o das representações – viríamos a constatar que, acima de tudo, ANA é respeitada pelas colegas (e pelos colegas) e é observada no seu espaço de trabalho, na sua actuação diária na Escola BRANCA, e também na relação positiva que desenvolve com os seus pares, afirmando a pessoa que ela é.

## O plano de trabalho

Este estudo apresentar-se-á em duas partes – **Enquadramento teórico e conceptual** e **A Escola BRANCA: Um Estudo de Caso**. A anteceder a **Primeira Parte – Enquadramento teórico e conceptual** - contextualizamos e explicamos a pertinência da problemática deste estudo, definimos a pergunta de partida, explicitamos as questões específicas para cada um dos eixos de pesquisa para os quais pretendemos obter resposta e incluímos um pequeno glossário de alguns termos por nós utilizados na realização deste estudo.

Na **Primeira Parte**, no **Capítulo I**, intitulado *Um olhar sobre a escola: A gestão intermédia na escola secundária em Portugal*, começamos por situar a nossa problemática em função das teorias organizacionais que foram surgindo ao longo dos tempos e que nos servem como referencial, bem como algumas implicações no pensamento da organização-escola enquanto estrutura complexa. Finalmente, recorremos às configurações delineadas por Mintzberg no sentido de compreender a lógica de funcionamento da escola secundária e designadamente o papel do delegado de grupo num nível de gestão intermédio. Este capítulo constitui, portanto, uma reflexão em torno de diferentes modelos de análise organizacional, para uma abordagem contextualizada, com particular incidência na obra de Mintzberg (1995), com o objectivo de encontrar um sentido para o papel das estruturas nas organizações e justificar a figura do delegado de grupo na estrutura organizacional da escola.

No **Capítulo II – A gestão escolar em Portugal** - a partir de uma leitura da legislação que tem servido de suporte à estrutura organizativa da escola, com particular destaque para a publicação do Decreto-Lei nº 102/73, e com recurso a factos históricos determinantes para as mutações ao nível da organização escola, salientamos as atribuições do delegado ao longo dos tempos, sem perder de vista o papel da gestão intermédia na lógica organizacional da escola.

No **Capítulo III** desta Primeira Parte – *O delegado de grupo como órgão de gestão intermédia* - com base no que vem sendo legislado e no que, no âmbito da autonomia pedagógica, compete ao delegado de grupo realizar na escola, procuramos caracterizar e questionar a actuação desejável junto dos seus pares pedagógicos. Pretendemos com isso caracterizar a gestão intermédia, defini-la nos seus contornos, justificar o lugar que ocupa no funcionamento da organização escola. Procuramos caracterizar as práticas de

coordenação e de supervisão pedagógica levadas a efeito no grupo disciplinar e compreender o papel que elas desempenham no funcionamento da escola. Interessa-nos questionar se ao delegado estão, ainda que informalmente, cometidas responsabilidades de liderança do grupo e a que nível se manifestam. Por último, o enfoque nas concepções dos outros acerca do papel que o delegado é chamado a desempenhar.

Na **Segunda Parte** do estudo, subordinada ao título *A Escola BRANCA: Um Estudo de Caso*, o **Capítulo I – Metodologia** – incidimos, essencialmente, no enquadramento metodológico utilizado no nosso estudo, onde descrevemos e justificamos os instrumentos de pesquisa e as opções metodológicas que adoptámos. Damos, igualmente, conta do plano do trabalho de campo desenvolvido na Escola BRANCA.

*O trabalho de campo: análise e interpretação dos dados* constitui objecto do **Capítulo II**, da Segunda Parte. Respeitando o anonimato a que nos comprometemos ao iniciar os contactos com todos aqueles que na Escola BRANCA colaboraram connosco, efectuamos a caracterização sócio-geográfica da escola em causa, a caracterização do grupo disciplinar, pondo em evidência motivos de natureza organizacional e funcional que presidiram à escolha da escola e do grupo. Realizamos a apresentação, o tratamento e a discussão dos dados recolhidos, com base na utilização de diferentes técnicas (designadamente, a pesquisa documental, a entrevista semi-estruturada, a observação não participante), primeiro caracterizando a lógica do funcionamento do grupo disciplinar, à luz dos normativos (ou melhor, da apropriação que a delegada faz efectivamente desses normativos), à luz das práticas que a delegada concretiza com o grupo disciplinar e, também, à luz das opiniões quer da delegada acerca do seu cargo quer das opiniões de outros professores acerca do desempenho do cargo por parte da delegada de grupo.

O **Capítulo III**, *Contributos para uma abordagem sobre o papel do delegado de grupo – o caso de ANA*, pretende, de uma forma sintética, responder às questões que motivaram a nossa investigação.

O estudo termina com o **Capítulo IV – Um olhar retrospectivo sobre o nosso estudo: à guisa de conclusão** – onde procuramos dar resposta às questões de partida, mobilizando os conhecimentos teóricos e fundamentando com os resultados obtidos a partir da interpretação dos dados recolhidos no trabalho empírico realizado.

## Glossário de alguns termos utilizados

**Atribuição** – Consiste no processo através do qual se assinala a um indivíduo determinadas características, uma intenção ou atitude (Thines, 1984, p.103).

**Competência** – Conjunto de conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados ou mobilizáveis por uma pessoa ou por um grupo numa situação concreta de trabalho (Guy Le Boterf, 1989,1995). Le Boterf (1989, p.59) considera os domínios dos *saberes*, dos *saberes-fazer*, dos *saber-ser*, do *saber-aprender* e dos *saber-ensinar* ligados à noção de competência. O autor distingue-os da seguinte forma:

*“ os saberes: quer dizer, conjunto de conhecimentos gerais ou especializados a obter: pode tratar-se de conhecimentos teóricos ou de certos conhecimentos científicos e técnicos;*

*os saberes-fazer: compreendem a matriz de métodos e técnicas de contextos bem específicos;*

*os saber-ser (ou saber-fazer social e relacional), quer dizer, as atitudes e os comportamentos das pessoas no trabalho e as formas desejáveis de agir e interagir. Tais comportamentos são indissociáveis de motivações e do envolvimento do sujeito no trabalho, que não devemos dissociar da qualificação profissional;*

*o saber-aprender: na medida em que exigências das empresas evoluem e exigem actualizações permanentes por parte dos sujeitos;*

*os saber-ensinar: dada a necessidade actual de fazer das empresas um espaço de aprendizagem.”*

**Coordenação** – Conjunto articulado de iniciativas de âmbito alargado que visam a concretização de objectivos específicos. É de ter em conta os novos papéis organizacionais e responsabilidades definidas, exigindo uma actuação concertada por parte dos actores envolvidos, tendo em vista ajudar a implementar a estratégia da organização-escola, concretizada nos documentos internos tais como o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno de Escola, validados em sede de Conselho Pedagógico. Ao passo que nos centramos no indivíduo e no grupo social, não deixamos de referir a importância de cada elemento “sacrificar o controle da própria conduta em benefício da coordenação” (Chiavenato, 1998, p. 23). Com isto sublinhamos igualmente a participação variável de cada elemento na prossecução dos objectivos da organização.

**Estatuto** – Constitui o “quadro de referência social de um indivíduo ou, por extensão, de uma profissão”. Ainda, “o estatuto pode ser considerado como o aspecto posicional do actor, indicando como este último se situa no sistema social relativamente aos outros actores, sendo esse sistema considerado como uma estrutura. Neste sentido, o estatuto não

é uma posição em si, mas decorre de estratificação da sociedade (...) Segundo Parsons, o par papel-estatuto relaciona-se com o aspecto activo-passivo da situação dos agentes. O papel seria o aspecto activo, orientado para os outros; o estatuto seria o aspecto passivo” (Thines, 1984, p.349).

**Função** – Remete-nos para o “Conceito introduzido em antropologia por Malinowski e retomado em sociologia pelos funcionalistas (...) Em sentido estrito designa a relação entre um objecto ou uma prática social e os objectos, práticas, ideias, necessidades que contribui para manter. Em sentido lato, designa por vezes a própria prática social enquanto perpetua ou tende a manter outras práticas” (Thines, 1984, p.421).

**Organização** – Termo que designa uma realidade, simples ou complexa, caracterizada por uma estrutura formal que delimita as responsabilidades e a hierarquia e por uma estrutura informal que interfere com a primeira. Para Chiavenato (1998, p.23), “a organização é um sistema de actividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas [sendo que] a cooperação entre elas é essencial para a existência da organização”. Na linha de pensamento deste autor, a “organização somente existe quando: (1) há pessoas capazes de se comunicarem e que (2) estão dispostas a contribuir com acção conjunta, (3) a fim de alcançarem um objectivo comum”.

**Órgão de Gestão** – Para Clímaco (1988, pp. 82-83), a caracterização deste órgão pressupõe três âmbitos de actuação: a administração que “equivale ao conceito clássico de administrar como planear, organizar...coordenar... orçamentar”; a direcção que se traduz na “formulação de políticas e estratégias ou [na] sua adopção” e a gestão que se concretiza na “implementação dessas políticas e estratégias”. Os professores que constituem a equipa de topo na escola secundária, como um grupo, colaboram em todos os processos de gestão corrente e de gestão da mudança, consubstanciados nas grandes linhas de orientação, a nível governamental, em matéria de educação.

**Orientação** – Este termo algo abrangente visa distinguir um plano de intervenção da delegada de grupo junto de cada elemento do seu grupo disciplinar, conciliando as características pessoais e as competências profissionais, na prossecução dos objectivos que a comunidade educativa espera ver atingidos pelo grupo. Esta actuação inscreve-se de

forma mais concreta na actividade da delegada enquanto supervisora das práticas pedagógicas. (vide Supervisão)

**Papel** – Entendemos este conceito enquanto papel social composto por um conjunto de acções que um grupo espera que um determinado indivíduo desempenhe, dado o estatuto que ocupa nesse mesmo grupo. Evocamos a “teoria dos papéis” que, por sua vez, permite estabelecer a distinção ao nível descritivo entre o papel esperado socialmente e o papel efectivamente desempenhado pelo indivíduo (Thines, 1984, p.681). Sarmento (1994, p.119) refere-se à “cultura de papel” relacionando-a com as características do modelo burocrático de algumas organizações. Ademais, tal cultura “caracteriza-se pelo facto da organização estar profundamente estruturada ou formalizada, competindo a cada actor organizacional desempenhar um papel predistribuído, o qual se adapta a todos os outros papéis, de tal forma que todos trabalham em conjunto”.

**Práticas** – Consiste na “realização concreta dos princípios que pertencem a um determinado domínio”. Ainda, “analisar uma prática social qualquer consiste em explicar esta situação, aparentemente contraditória, em que se pode dizer que toda a prática social é o produto de regularidades objectivas ligadas à posição social de um indivíduo, enquanto cada prática social apresenta características diferentes de um indivíduo para outro” (Thines, 1984, pp.724-725).

**Profissão docente** – O conceito central nesta matéria é a “profissão”, para o qual não se encontra unanimidade conceptual. O conceito sociológico de profissão pode, no entender de Sarmento (1994, pp. 37-38) ser identificado como “o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado”. Outros autores, como Michel e Ledru, “consideram que a profissão é reconhecida através de: um conjunto de saberes e competências reconhecidas interna e externamente à profissão; um curso de formação ou acesso à profissão claramente identificado e necessário; existência de uma “carreira” [docente], de uma progressão na profissão independentemente da organização onde se desenvolve essa carreira; uma identidade profissional mais ligada à pertença à profissão do que ao lugar onde ela é exercida” (Michel e Ledru, 1991, p.223).

**Qualificação** – Este conceito constitui a aptidão reconhecida a alguém para o exercício de uma função específica. Sobre as dimensões da qualificação, Le Boterf (1989, p.60) distingue dois tipos de qualificação. Por um lado a “*qualificação real*” que corresponde ao conjunto dos saberes e dos saber-fazer dos indivíduos quer estes sejam ou não utilizados num determinado contexto. Por outro, a “*qualificação operacional*” que traduz o conjunto das competências em acção, ou seja, mobilizadas pelos trabalhadores na situação concreta de trabalho. (vide Competência)

**Representação (ou mais adequadamente representação social)** – A expressão, introduzida nas Ciências Sociais por Emile Durkheim, foi generalizada por Serge Moscovici (1986,1989). Para este autor, “o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados. Em sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento. As representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal” (Moscovici, 1986, pp. 474-475). Para uma clarificação deste conceito, Sarmiento (1994, p.112), citando Van Maanem e Barley, esclarece que as “representações [são] constituídas por interpretações partilhadas de objectos, acontecimentos e actividades [sendo este] o domínio piloto nas dinâmicas culturais [que ocorrem na organização]”. Para estes autores existem quatro domínios distintos, ainda que interligados, que estão subjacentes às interacções na organização – o contexto ideológico, a interacção diferencial, as representações e a capacidade adaptativa e reprodutiva dos membros individuais da organização. As representações sociais emergem, pois, de um sistema de normas e de valores existentes no universo cultural do sujeito e que condicionam a sua actuação em termos sociais, repercutindo-se nas relações interindividuais e intragrupais.

**Supervisão** – Segundo Mintzberg (1995, p.21) trata-se de um “mecanismo de coordenação pelo qual um indivíduo se encontra investido de responsabilidade pelo trabalho dos outros”. Para Alarcão e Tavares (1987, p.18), este é o “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Alarcão (1982, pp. 151-168) enfatiza, ainda, a importância do supervisor ao enumerar algumas características indispensáveis: “indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais é agradável trabalhar,



cheios de recursos materiais que colocam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver.” Assim, a relação entre supervisor e professor não pode abdicar de um espírito de equipa e uma relação de inter-ajuda, uma vez que o objectivo a que ambos se propõem é, em última instância, o de reflectir sobre as práticas e os conhecimentos que detêm (Alarcão, 1996). Neste sentido, Vieira (1993, p. 28) refere que esta “é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”.

**Primeira Parte**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**  
**E CONCEPTUAL**

# **CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A ESCOLA: A Gestão Intermédia na Escola Secundária Em Portugal**

## **1.1 Introdução**

Neste capítulo, começamos por apresentar uma revisão bibliográfica em torno das principais teorias organizacionais, numa abordagem ao longo dos tempos. Esta abordagem que efectuamos acerca das teorias que contribuíram para o estudo da escola enquanto organização não pretende ser exaustiva. Pretende, sim, mostrar como os estudos sobre a realidade *organização* foram evoluindo e como estes revelaram ser um contributo inigualável para a compreensão da complexa organização educativa nos nossos dias. Salientamos que qualquer análise actual de uma realidade que se pretende estudar deverá forçosamente ter em conta todas as abordagens anteriores, uma vez que de acordo com o tempo e o espaço de referência, assim existiram diferentes formas de *olhar* e de contextualizar *cada* realidade em particular.

Assim, não podemos esquecer que qualquer leitura dos factos pressupõe que não descuremos leituras anteriores, de acordo com outras tantas formas de abordagem, fruto de um conjunto de interpretações, organizadas, planificadas e conceptualizadas do ponto de vista teórico, mas sempre feitas à luz de um quadro de referências específico. No nosso estudo em concreto, há que não esquecer que os diferentes quadros teóricos e correntes acerca das estruturas organizacionais foram, em todos os casos, sempre influenciados pelos diferentes contextos-referência, nomeadamente pelas questões económicas (desenvolvimento versus recessão), pelos diferentes contextos políticos (Europa versus Estados Unidos), pelos diversos modelos sociais (sociedades tradicionais, modernas, pós-modernas) e pelas múltiplas correntes culturais vigentes.

Em presença destes elementos, resulta um quadro de análise profundamente marcado pelos diferentes factores e variáveis acima referidos (económicos, políticos, culturais e sociais) que certamente condicionaram a leitura/abordagem que diferentes autores realizaram.

Ao pretendermos estudar a realidade escola, num quadro de organização estrutural, assumimos à partida que a escola é uma organização. Devemos, por isso, compreender qual a leitura que as organizações tiveram ao longo dos tempos, percorrendo diferentes

abordagens e correntes teóricas, não esquecendo que estas sempre surgiram *nas e a partir* das experiências realizadas nas organizações de tipo empresarial.

A este propósito, Fonseca (1998, p.14) explicita que “alguns autores preconizam a aplicação às escolas dos princípios básicos e gerais de administração desenvolvidos nas empresas, como forma de introduzir a eficácia e a inovação, outros criticam fortemente essa associação/comparação entre a escola e as organizações de tipo empresarial, condenando firmemente a adopção e a generalização de modelos de administração da empresa para a escola, aplicados em função de critérios economicistas de eficiência, racionalização e produtividade”.

Nesta discussão intervêm, por seu turno, outros argumentos que introduzem a importância da aplicação à escola dos princípios básicos da organização empresarial. Costa (1996, p.32) contrapõe dizendo tratar-se de “uma analogia cujos seguidores, não defendendo uma completa associação das noções de escola e de empresa (...), entendem, contudo, [por] existirem vantagens na sua utilização devido à importância que a perspectiva empresarial atribui aos objectivos, à direcção, à eficiência e à rentabilidade das pessoas e dos meios”.

À guisa de conclusão desta nossa problematização acerca da maior ou menor conotação que diferentes autores atribuem à escola como organização de tipo empresarial, afigura-se-nos pertinente a leitura de Lima (1992, pp.48-57), no seu estudo – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal* – ao distinguir três segmentos possíveis.

Este autor caracteriza um primeiro segmento onde enquadra todos os que defendem a associação dos dois conceitos – escola e empresa – e que, utilizando um discurso normativo, declaram não existir diferenças substanciais entre os diversos tipos de organização ao nível de gestão, formação e eficiência.

Num segundo segmento encontramos todos os que utilizam a imagem da escola como sendo uma empresa, mas apenas com o claro objectivo de criticar esta associação, assumida em determinados contextos, nomeadamente salientando os problemas decorrentes da associação das aulas a linhas de montagem, dos alunos a matéria-prima, bem como dos currículos das disciplinas a tecnologias estandardizadas.

Num terceiro, e último segmento enunciado por Lima, encontram-se todos os que recusam limiamente a analogia entre a escola e a empresa.

Antes de introduzirmos de forma extensiva a análise da organização-escola, concretizada ao nível da gestão intermédia, mais propriamente no estudo do papel do Delegado de Grupo Disciplinar, no que concerne ao papel definido nos normativos, às suas práticas efectivas na comunidade educativa e às suas representações (de si e de outros elementos sobre si), assume particular importância uma abordagem diacrónica e, em certos casos, sincrónica das correntes que nos pareceram mais relevantes para o desenvolvimento do nosso quadro teórico.

## **1.2 Breve abordagem comparativa das teorias organizacionais**

Ao reflectirmos acerca da realidade ORGANIZAÇÃO<sup>2</sup> deparamo-nos com uma pluralidade de perspectivas, consoante as diferentes correntes em que se alicerçam.

Nos anos vinte, com a ascensão económica proveniente da forte expansão industrial, as abordagens clássicas (Taylor, Fayol, Weber), com a ênfase conceptual nos procedimentos, na estrutura formal e nos regulamentos, concebiam a pessoa na sua acção racional: “A escola teórica dos princípios de direcção, fundada por Henry Fayol desde 1916, (...) estava originalmente ligada à autoridade formal e ao papel de supervisão directa na organização” (Mintzberg, 1995, p.27).

Taylor, conhecido pelo mérito dos seus primeiros trabalhos de organização científica aplicada às unidades industriais, publicou o livro *Princípios de Gestão Científica* (1911), onde formulou as bases da “análise científica do trabalho”, opondo-se à acção decorrente de uma observação subjectiva dos factos. Aos princípios de planeamento, formação, controlo e execução acresce a supervisão funcional, passando por uma meticulosa definição de tarefas e de funções, de tal modo que o homem pudesse ser encarado meramente como um “homem económico”.

---

<sup>2</sup> Na literatura de referência encontramos o conceito de organização visualizado sob dois aspectos distintos. A organização pode ser entendida como uma “unidade ou entidade social”, em que as pessoas, pela interação que estabelecem entre si, se propõem a alcançar objectivos comuns. Também, podemos entender o termo organização enquanto função e “parte de um processo administrativo de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos da sua administração e estabelecer relações entre eles” (Chiavenato, 1999, pp.359-361).

Nesta linha de pensamento, Chiavenato (1998, pp.549-552) refere que

“A *Teoria Clássica* concebera a organização como um sistema fechado, rígido e mecânico (“teoria da máquina”), sem nenhuma conexão com o seu ambiente exterior (...) uma teoria normativa e prescritiva (*como fazer bem as coisas*), impregnada de princípios e receitas aplicáveis a todas as circunstâncias”.

Desta forma, Taylor assumiu um processo de engenharia humana que se caracterizava pela necessidade de adaptação permanente do homem à máquina e vice-versa. Com Taylor, o comportamento funcional do indivíduo era passível de ser padronizado. Desta forma, defendia que existia “*the one best way*” aplicável a todos os indivíduos na empresa, tendo em vista o aumento da produtividade. Mayo irá contrapor-se a esta ideia de padronização, justificando que todos os indivíduos são diferentes entre si e poderão contribuir de forma diferente na organização.

Por volta dos anos 40, desenvolveu-se a Teoria da Burocracia, tendo por base as obras do falecido sociólogo alemão Max Weber (1864-1920). Este avanço nos estudos ficou a dever-se às “críticas feitas tanto à Teoria Clássica – pelo seu mecanicismo – como à Teoria das Relações Humanas – pelo seu romantismo ingênuo” (Chiavenato, 1998, pp.5-6).

A Teoria da Burocracia desenvolveu-se tendo por base factores tais como:

“a) a fragilidade e parcialidade tanto da Teoria Clássica como da Teoria das Relações Humanas, ambas oponentes e contraditórias entre si, mas sem possibilitarem uma abordagem global e envolvente dos problemas organizacionais (...); b) a necessidade de um modelo de organização racional capaz de caracterizar todas as variáveis envolvidas, bem como o comportamento dos membros dela participantes (...); c) o crescente tamanho e complexidade das empresas passou a exigir modelos organizacionais bem mais definidos (...) tanto a Teoria Clássica como a Teoria das Relações Humanas se mostraram insuficientes para responder à nova situação, que se tornava mais complexa; d) o ressurgimento da Sociologia da Burocracia, a partir da descoberta dos trabalhos de Max Weber, o seu criador” (Chiavenato, 1998, pp.6-7).

Assim, a teoria weberiana da burocracia assentava em princípios tais como: a divisão do trabalho (baseado na especialização profissional), a hierarquia da autoridade bem definida,

o sistema de regras e regulamentos que cobre todos os direitos e deveres dos ocupantes de funções e posições, o sistema de procedimentos e rotinas para lidar com todas as situações no local de trabalho, a impessoalidade nas relações interpessoais entre os indivíduos e a promoção e selecção para o posto de trabalho baseados na competência técnica. Nesta ordem de ideias,

“a *Teoria da Burocracia* (...) caracterizava-se por essa concepção introvertida, restrita e limitada da organização, já que preocupada apenas com os aspectos internos e formais de um sistema fechado, hermético e monolítico. A ênfase na divisão racional do trabalho, na hierarquia de autoridade, na imposição de regras e disciplina rígida, e a busca de um carácter racional, legal, impessoal e formal para o alcance da máxima eficiência conduziram a uma estrutura organizacional calcada na padronização do desempenho humano e na rotinização das tarefas para evitar a variedade das decisões individuais” (Chiavenato, 1998, pp.549-552).

Estas teorias não controlaram um efeito perverso da burocracia, no seu esforço sistemático de prever e prescrever a realização de tarefas na organização, a saber, a desumanização do indivíduo. A burocracia, assim entendida, impediu as organizações de aprenderem com os seus erros, consequentemente, impediu que as organizações evoluíssem. Na sequência de estudos realizados, “Verifica-se que o modelo descrito por Weber não cogitara da interação da organização com o ambiente através de fronteiras relativamente permeáveis de um sistema não totalmente fechado e da sua adaptabilidade às demandas externas” (Chiavenato, 1998, pp. 550-551).

Tanto no taylorismo como na burocracia, a desumanização do trabalho residia num grande esforço de coordenação e de supervisão, conducentes a um centralismo do poder.

Nos Estados Unidos, com a grande depressão económica dos anos trinta, o taylorismo começa a ser posto em causa. Estavam criadas as condições para o aparecimento da Escola das Relações Humanas. Esta considerava como factor essencial de motivação individual que o trabalhador usufruísse de relações sociais gratificantes com os seus pares. Assistimos, a partir daquele momento, à passagem de uma gestão da produção mecanicista para uma humanização do trabalho, para uma gestão que se preocupava com as pessoas e a satisfação que derivavam no seu posto de trabalho (Ferreira, 1999).

A Escola das Relações Humanas (Mayo) privilegiava as estruturas e as relações humanas e sociais, derivando daí um bom ambiente social. O aparecimento desta escola teórica nas décadas de 50 e 60 procurou demonstrar “através da investigação empírica, que o recurso à estrutura formal – nomeadamente, aos mecanismos de supervisão directa e estandardização – na melhor das hipóteses não dava resultado e na pior das hipóteses, provava ser perigoso para a saúde mental do trabalhador” (Mintzberg, 1995, p.28).

A Teoria das Relações Humanas preconizada por Mayo centrava-se na pessoa do trabalhador, designadamente na sua motivação, liderança, comunicação e dinâmicas de grupo. Esta teoria avançou substancialmente em relação ao taylorismo, na medida em que o que se pretendia era a adaptação biunívoca entre o homem e a organização, com base na investigação social aplicada. Esta teoria radica na ênfase do homem enquanto ser altamente complexo, não apenas racional, mas também emocional, porque também motivado por sentimentos e critérios não racionais (Chiavenato, 2000).

Mayo assumia que esta dimensão tinha um efeito crucial sobre as organizações, ao ponto de contribuir de forma directa para o aumento ou para a diminuição da produtividade. Em suma, Mayo veio contribuir para o entendimento da organização como um grupo de pessoas, com uma especial atenção para as dinâmicas pessoais e interpessoais. Todavia,

“A *Teoria das Relações Humanas*, movimento eminentemente humanizador da teoria das organizações (...) não se livrou da concepção da organização como um sistema fechado, já que também a sua abordagem era totalmente voltada para o interior da organização (...) permaneceu o carácter normativo e prescritivo da teoria, impregnada de princípios” (Chiavenato, 1998, pp.549-552).

Ao passo que tanto Taylor como Fayol centravam-se na dimensão formal<sup>3</sup> da organização e nas relações entre os métodos de trabalho e as máquinas, a Escola das Relações Humanas preocupava-se sobretudo com o homem (e com o seu grupo social) enquanto membro de

---

<sup>3</sup> Por dimensão formal da organização podemos entender “a organização baseada em uma divisão racional do trabalho, na diferenciação e integração de seus órgãos e representada através do organograma. É a organização (...) que está oficialmente no papel, aprovada pela direcção e comunicada a todos os participantes por meio de manuais de organização, descrições de cargos, organogramas e regras e regulamentos internos. É a organização formalizada oficialmente” (Chiavenato, 1999, p. 359). Ao passo que a dimensão informal corresponde à “organização que emerge espontânea e naturalmente entre as pessoas que ocupam posições na organização formal e a partir dos relacionamentos interpessoais. A organização informal surge (...) entre as pessoas e de grupos informais que não constam no organograma ou em qualquer outro documento de organização formal. Ela é constituída de interacções e relacionamentos sociais entre as pessoas” (Chiavenato, 1999, p.359).



uma equipa de trabalho, bem como com as relações informais que se estabelecem entre eles no seio da empresa. Os estudos realizados por Mayo, designadamente na *Western Electric Company* (1924), revelaram a correspondência directa entre as relações informais mantidas no interior da empresa e o aumento de produtividade da mesma.

Contrapondo as abordagens clássicas (Taylor, Fayol, Weber) que restringiam a organização à sua dimensão formal, isto é, a estrutura de autoridade, as áreas funcionais de especialização, as hierarquias, a fixação de objectivos e a administração destes factores, a Escola das Relações Humanas criou a ideia de organização informal, paralela à anterior, que integra um conjunto complexo de relações (informais) não previstas pela administração. Em tais relações atende-se às afinidades, aos sentimentos e aos objectivos dos elementos constituintes das equipas de trabalho que se vão estabelecendo ao longo de anos. Os estudos desenvolvidos nesta área revelaram que a estrutura informal é responsável por variações de produtividade directamente ligadas a questões operacionais. Ou seja, a produtividade da organização está ligada tanto a questões económicas (dimensão formal) como a questões psicossociológicas (dimensão informal). Todas as organizações têm uma estrutura de poder e de influência não prevista no organograma. A dimensão informal surge, conseqüentemente, do relacionamento entre pessoas na organização.

O grande contributo desta corrente para a abordagem das estruturas organizacionais revelou ser a assumpção da existência de grupos informais no seio da organização e a relação entre a motivação, a coesão, a estabilidade, a participação, o sentimento de pertença dos membros que os constituem com a prossecução dos objectivos estratégicos da própria organização, o que terá motivado Mintzberg a registar que “Na última década, tem-se notado a tendência para considerar a estrutura de uma forma mais global, estudando, por exemplo, as relações entre a estrutura formal e a estrutura informal, entre a supervisão directa e a standardização, por um lado, e o ajustamento mútuo, pelo outro” (Mintzberg, 1995, p.28).

No fundo, após a descoberta das “Relações Humanas”, a organização não mais foi vista como uma unidade, inteiramente analisável e explicável em si mesma, como propunham as abordagens clássicas, anteriormente explicitadas. A organização passou a ser entendida

---

como um conglomerado, isto é, um todo composto por diversas partes, e como uma realidade complexa, não sendo passível de influenciar ou alterar a partir de uma intervenção simples, pensada a partir do exterior (Chiavenato, 1999).

Talcott Parsons (referido por Baptista, 1985) contribuiu bastante para o estudo e divulgação deste quadro de análise. A ele se atribui o conceito de sistema social, bem como a ideia de que toda a acção humana seria compreensível a partir da análise dos seus quatro subsistemas (cultural, social, da personalidade e biológico). Neste âmbito, interessam-nos particularmente os dois primeiros factores, bem como o tipo de relacionamento existente entre ambos, podendo dizer-se que o sistema cultural orienta e institucionaliza o sistema social, enquanto este último é responsável pela orientação e estruturação do sistema cultural.

A abordagem sociotécnica (Spencer, Parsons) concebia as organizações como sistemas abertos, funcionais, de onde derivava um equilíbrio interno, propício à participação e decisão na organização. Passa-se de uma abordagem racional para uma abordagem social, conseqüentemente, dá-se a deslocação da atenção da estrutura para a atenção das pessoas.

Se entendermos que esta corrente sociotécnica trouxe um contributo assinalável para a compreensão das inter-relações na organização, houve outras teorias marcadas pela abordagem sistémica da organização que se impuseram. Referimo-nos a teorias que se filiavam nas teorias clássicas (o que leva alguns autores a apelidarem-nas de “escola neoclássica”<sup>4</sup>), embora com revisões significativas no sentido da descentralização e da participação, notando-se igualmente a influência da teoria comportamental das motivações e dos estilos de administração de McGregor. Esta última oriunda do movimento das relações humanas, mas que pela sua natureza deixa de poder situar-se no quadro das concepções sistémicas<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> “A *Teoria Neoclássica* marca o retorno aos postulados clássicos devidamente atualizados e realinhados em uma perspectiva de inovação e adaptação à mudança (...) A abordagem volta a ser normativa e prescritiva”, conforme Chiavenato, 1998, pp. 549-552.

<sup>5</sup> “É com a *Teoria dos Sistemas* que surge a preocupação fundamental com a construção de modelos abertos mais ou menos definidos e que interagem dinamicamente com o ambiente e cujos subsistemas denotam uma complexa interação igualmente interna e externa (...) [todavia] demasiado abstracta para resolver problemas específicos da organização e de sua administração” (Chiavenato, 1998, pp.549-552).

McGregor, na sua “teoria X”, preconiza que o indivíduo médio foge ao trabalho preferindo ser dirigido a assumir responsabilidades, implicando uma concepção dirigista e controladora da administração. Por outro lado, na sua “teoria Y”, preconiza um indivíduo responsável, colaborador e, passível de ser motivado, propiciando uma administração empresarial dinâmica e participativa. As teorias (X e Y)<sup>6</sup> de McGregor baseavam-se numa estrutura uniforme, hierárquica e universalmente aceite (McGregor, 1965).

Mais recentemente, as teorias contingenciais (Burns, Perrow) colocaram o enfoque no ambiente externo à organização e na tecnologia, fazendo emergir uma relação de causalidade entre estes e a adaptação das estruturas e funções (à natureza da situação). Desta forma, procura-se adaptar a estrutura da organização à influência externa. Os sistemas sociais serão rígidos, centralizados (ou não) conforme as relações que estabelecerem com o exterior. [Joan] “Woodward<sup>7</sup> [1958, *Management and Technology*] introduziu o conceito de Teoria da Contingência, quer dizer, a ideia de que a eficácia da organização resulta da conjugação adequada entre a situação e a estrutura”, de acordo com o estudo realizado por Mintzberg acerca da *estruturação eficaz das organizações* (Mintzberg, 1995, p. 245).

O discurso que mantivemos acerca das teorias organizacionais e da forma como as características que as distinguem foram sendo determinantes para novos estudos levou-nos a percorrer um caminho desde as teorias marcadamente normativas e prescritivas aos modelos mais abertos, culminando na Teoria da Contingência, a respeito da qual importa acrescentar:

“Somente com a *Teoria da Contingência* é que ocorre o deslocamento da visualização de dentro para fora da organização: a ênfase é colocada no ambiente e nas demandas ambientais sobre a dinâmica organizacional (...) É no ambiente que se podem localizar as explicações causais das características das organizações. Assim, não há uma única *melhor*

---

<sup>6</sup> A Teoria X constitui as noções em que as organizações tradicionais se baseiam e que se afiguram inadequadas para a utilização total das potencialidades humanas, ao passo que a Teoria Y, compreende as noções compatíveis com os conhecimentos proporcionados pelos estudos na matéria, que seriam susceptíveis de conduzir à mais elevada motivação e à realização mais completa dos objectivos, tanto do indivíduo como da organização. Para um desenvolvimento desta temática.

<sup>7</sup> Joan Woodward, socióloga industrial inglesa, organizou em 1958 uma investigação para saber se os princípios da organização, estabelecidos a partir da teoria clássica, correlacionavam-se com o êxito do negócio quando postos em prática”. Concluiu que “a suposição amplamente admitida de existir princípios de administração válidos para todos os tipos de sistemas de produção pareceu muito duvidosa” (Chiavenato, 1998, p.588).

*maneira (the best way) de organizar. Tudo depende (it depends on) das características ambientais relevantes para a organização. Os sistemas culturais, políticos, económicos etc. afetam intensamente as organizações ao mesmo tempo que estão intimamente relacionados com uma dinâmica interação com cada organização” (Chiavenato, 1998, pp.549-552).*

A necessidade imperiosa de seleccionar uma teoria que nos sirva de instrumento para interpretarmos e compreendermos uma determinada organização-escola, dotada também ela de grande complexidade, leva-nos a considerar, mais uma vez, a Teoria da Contingência, uma vez que aquela “ênfatiza a natureza multivariada das organizações e procura compreender como as organizações operam sob condições variáveis e em circunstâncias específicas” (Chiavenato, 1998, p.554).

Escolhemos esta última teoria para analisar e compreender o desempenho do delegado de grupo (enquanto órgão unipessoal de gestão intermédia) na estrutura da organização-escola. Neste sentido, passamos a desenvolver extensivamente o que é preconizado por Mintzberg (1995) ao analisar a estrutura das organizações.

### **1.3 A estrutura das organizações segundo Mintzberg**

Henry Mintzberg na análise que efectua da estrutura das organizações - no nosso entender uma versão desenvolvida e modernizada da abordagem sistémica às organizações - postula que a morfologia das organizações resulta, fundamentalmente, da forma como se podem conjugar, por um lado, as várias partes básicas da estrutura e, por outro, os diversos mecanismos de coordenação que permitem que uma organização complexa, composta de sectores com diversos níveis de especialização, se mantenha unida e a trabalhar no mesmo sentido.

Para nos proporcionar um entendimento cabal das componentes básicas da organização (centro operacional, topo estratégico, linha hierárquica, tecnoestrutura e suporte logístico), Mintzberg (1995) distingue-as e caracteriza-as.

O centro operacional (*operating core*) constitui a parte da organização onde se desenvolve todo o trabalho de produção. Isto é, “compreende todos os membros – ou seja, os operacionais – que executam o trabalho básico relacionado directamente com a produção

de bens e serviços” (Mintzberg, 1995, p.43). Para Chambel (1998, p.163), o centro operacional “Inclui os que providenciam o que é necessário à produção, os que produzem, os que distribuem os produtos e os que asseguram um suporte directo às unidades produtivas.”

O topo estratégico (*strategic apex*) constitui a parte da organização responsável pela gestão geral da mesma. Mintzberg (1995, p. 43) refere que “No vértice estratégico, encontramos todos os membros encarregados de responsabilidade global da organização – o director-geral (...) e todo e qualquer quadro dirigente cujas responsabilidades sejam globais”. Para este autor, “O vértice estratégico tem como função assegurar que a organização cumpra a sua missão eficazmente, assim como servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre as organizações” (Mintzberg, 1995, p.44).

A linha hierárquica (*middle line*) constitui a ligação entre o centro operacional e o topo estratégico. Para Barroso (1995, p. 488) esta “é construída por diferentes “gestores” cuja função é não só supervisionar os operacionais, mas também entre si”. De forma complementar, Chambel (1998, p.163) menciona que a linha hierárquica “Promove as funções de supervisão directa, de gestão da fronteira e de desenvolvimento da estratégia, mas ao nível das unidades organizacionais”. Na sua obra, Mintzberg (1995, p. 45) assegura que “o vértice estratégico está ligado ao centro operacional pela cadeia de quadros de linha hierárquica com autoridade formal”.

A tecnoestrutura (*technostructure*) integra os especialistas e analistas de *staff*, situados “fora da linha hierárquica” (Barroso, 1995). Segundo Chambel (1998, p.163) “é onde se desenvolvem as funções de análise do trabalho, de planificação e de controlo das actividades e de desenvolvimento do pessoal, tendo em vista a estandardização”. De acordo com Mintzberg (1995, p. 49) “os analistas de controlo da tecnoestrutura efectuem a estandardização na organização. Isto não quer dizer, necessariamente, que os operacionais não sejam capazes de estandardizar o seu próprio trabalho (...) Mas, em geral, quanto mais estandardizada for uma organização, mais esta recorre à tecnoestrutura. A estandardização reduz a necessidade de supervisão directa”.

O suporte logístico (*support staff*) constitui os serviços de apoio não ligados directamente à produção. Barroso (1995, p. 488) explicita que o suporte logístico “inclui unidades que fornecem diferentes serviços internos que podem ir da cafetaria, ao aconselhamento jurídico”.

Para além destas cinco componentes descritas, Barroso (1995, p. 488) identifica a “ideologia” como uma outra componente estrutural determinante, salientando que Mintzberg prefere a expressão “ideologia” à de “cultura organizacional”, uma vez que a “ideologia” na organização é “uma cultura muito particular”. Citando Mintzberg, Barroso (1995, p. 488) sublinha que esta cultura é um “sistema rico, desenvolvido e profundamente enraizado de valores e de crenças que distingue uma organização das outras”.

Na linha de pensamento de Mintzberg os mecanismos de coordenação usados, nas organizações, são cinco. A saber: a supervisão directa, a standardização dos processos de trabalho, a standardização das qualificações, a standardização dos resultados e o ajustamento mútuo.

A supervisão directa implica um contacto pessoal quase permanente entre o supervisor e o executante. A este respeito, Mintzberg (1995, p.21) salienta que “a supervisão directa é o mecanismo de coordenação pelo qual um indivíduo se encontra investido de responsabilidade pelo trabalho dos outros”.

A standardização dos processos de trabalho implica a especificação e regulamentação das tarefas e actividades de trabalho.

A standardização das qualificações é norteada pelas exigências de certo tipo de conhecimentos e competências profissionais necessárias aos diferentes executantes do trabalho.

A standardização dos resultados, por sua vez, implica uma normalização pelas produções, isto é, um empenho de um conjunto de indivíduos na obtenção de um resultado.

Em último, nesta enumeração descritiva, o ajustamento mútuo pressupõe a comunicação informal entre os membros da organização, tendo em vista a desejável conciliação e adaptação entre os mesmos.

Em presença dos mecanismos de coordenação anteriormente explicitados, Barroso (1995, p. 490) justifica que “As organizações podem utilizar vários destes mecanismos, mas privilegiam sempre um deles, em função do seu ciclo de vida”.

Para Mintzberg (1995, p.20), a estrutura parecia estar na base de numerosas questões que se levantam relativamente às organizações. Uma entrada para estudar a organização consistia em compreender “A estrutura de uma organização (...) como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas”.

Da conjugação conseguida entre as variáveis que constituem as componentes básicas da organização e os mecanismos de coordenação usados, associados aos factores de contingência (idade e tamanho, sistema técnico e meio situacional) e aos parâmetros de concepção e divisão do trabalho (especialização, formalização, formação e socialização), segundo Mintzberg, derivam cinco configurações estruturais (a estrutura simples, a burocracia mecanicista, a burocracia profissional, a estrutura divisionalizada e a adhocracia). Estas configurações são instrumentais no sentido em que constituem um meio “para compreender as forças que dinamizam as organizações e que as levam a estruturar-se a si mesmas de um ou outro modo” (1995, p.497).

A **Estrutura Simples** usa a supervisão directa como mecanismo-chave de coordenação e tem no topo estratégico o seu ponto nevrálgico. A sua reduzida elaboração estrutural reflecte-se na quase ausência de tecnoestrutura e de apoio logístico. Reflecte-se numa divisão de trabalho pouco acentuada, bem como na existência de uma linha hierárquica reduzida. Ainda, numa quase ausência de planeamento estratégico, sendo a coordenação efectuada através de mecanismos de supervisão directa. Esta configuração é, ainda, caracterizada por uma tomada de decisão efectuada ao nível do topo estratégico (centralização), que é fruto do meio situacional dinâmico e de um sistema tecnicista não regulador.

“Assim, o vértice estratégico exerce uma força centrípeta no sentido da centralização, pela qual conserva o controlo sobre as decisões. Isto consegue-se quando a coordenação se apoia na supervisão. Na medida em que as condições favorecem esta força, a configuração conhecida como Estrutura Simples emerge” (Mintzberg, 1995, p.331).

Este tipo de configuração, assente em dinâmicas de centralização da tomada de decisão, tenderá à criação de situações de confusão entre as decisões operacionais (ao nível micro) e as estratégicas (de nível macro), determinantes para o sucesso da própria organização.

Na **Burocracia Mecanicista** o mecanismo de coordenação determinante é a estandardização dos processos de trabalho no que concerne à realização de tarefas rotineiras e especializadas, onde a tecnoestrutura assume um papel determinante. Neste quadro, assiste-se também a uma descentralização horizontal na tecnoestrutura. Dotada de uma estrutura administrativa elaborada, nesta configuração, operacionais e administrativos são claramente distintos, actuando num meio simples e estável. Mintzberg, na obra em análise, enquadra os organismos da Administração Pública e as grandes organizações de produção em massa nesta configuração, uma vez que o sistema técnico é regulador e existe, muitas vezes, um controlo externo dessa mesma organização.

“A tecnoestrutura pressiona no sentido da estandardização – nomeadamente, a dos processos de trabalho, que constitui a forma mais forte de estandardização – porque a concepção dos padrões é a sua razão de ser. Isto é o mesmo que uma pressão exercida na direcção de uma descentralização horizontal limitada. Na medida em que as condições favoreçam esta força, a organização estrutura-se como uma Burocracia Mecanicista” (Mintzberg, 1995, p.331).

Na **Burocracia Profissional** o mecanismo de coordenação determinante é a estandardização das qualificações e o centro operacional constitui a sua parte nevrálgica. Esta configuração assenta numa elevada formação e socialização dos indivíduos, constituindo a especialização horizontal, por um lado, e o alargamento vertical, por outro, um factor essencial para a organização. Estes factores são, nesta configuração, sempre acompanhados de uma desejável descentralização vertical e horizontal, ou seja, o centro operacional detém poder ao nível quer da execução do seu trabalho, quer nas decisões administrativas inerentes às suas funções. Este tipo de organizações situam-se, normalmente, em meios situacionais complexos mas estáveis, onde o sistema técnico não



é, por si só, regulador. A título de exemplo, as escolas podem ser enquadradas neste tipo de configuração.

Os grandes desafios com que se confrontam este tipo de organizações são, sobretudo, ao nível do controlo do próprio trabalho, nomeadamente resultantes de dificuldades de coordenação entre os diferentes operacionais, bem como uma elevada resistência por parte destes, aos processos de inovação e criatividade.

“...os membros do centro operacional procuram minimizar a influência tanto dos gestores como dos analistas – sobre o seu trabalho. Isto é, promovem a descentralização vertical e horizontal. Quando conseguem, trabalham de uma maneira relativamente autónoma, atingindo a coordenação necessária, seja ela qual for, mediante a standardização das qualificações. Assim, os operacionais exercem uma pressão no sentido da profissionalização, isto é, apoiam-se na formação profissional externa para realçar as suas qualificações. Na medida em que as condições favorecem esta linha de acção, a organização estrutura-se a si própria como uma Burocracia Profissional” (Mintzberg, 1995, p.331).

Na **Estrutura Divisionalizada** a coordenação caracteriza-se através da standardização dos resultados (das produções), sendo a sua parte chave a hierarquia intermédia. Esta configuração apoia-se num agrupamento em unidades com base no mercado específico, sendo que cada uma destas unidades funciona de forma autónoma, havendo, por isso, uma descentralização global e verticalmente limitada. Compete ao topo estratégico o controlo sobre o resultado das decisões tomadas por cada responsável de cada divisão. Assiste-se, neste quadro, a uma notória normalização dos resultados. No centro de cada unidade, existe uma centralização do poder e uma vinculação do comportamento dos seus membros. Desta forma, há uma aproximação, neste âmbito restrito, ao quadro do funcionamento da configuração da estrutura mecanicista.

Constituem-se atribuições do topo estratégico desta configuração a definição de uma estratégia global para a organização, o planeamento e a gestão dos recursos financeiros e humanos, o fornecimento de serviços comuns de staff, bem como a avaliação dos resultados globais da organização, com base nos objectivos estratégicos inicialmente delineados.

“Os gestores da linha hierárquica (...) procuram a autonomia (...) retirando poder ao vértice estratégico e, se necessário, ao centro operacional, para o concentrar nas suas próprias unidades. Com efeito, favorecem a descentralização vertical limitada. Por consequência, exercem uma pressão a favor da “balcanização” da estrutura, da sua divisão em unidades (...), sendo a coordenação restrita à estandardização dos seus resultados. Daí resultando a Estrutura Divisionalizada” (Mintzberg, 1995, pp.331-332).

Por último, na **Adhocracia** o ajustamento mútuo constitui o mecanismo de coordenação principal, sendo o serviço de apoio de staff o seu sector decisivo. Estas estruturas são pouco formalizadas, socorrendo-se de grupos de especialistas agrupados em unidades funcionais com base na qualificação, trabalhando como equipas multidisciplinares de projecto. São exemplos deste agrupamento as empresas de consultadoria que, tendo por base uma descentralização selectiva, agrupam peritos operacionais muitas vezes situados em diferentes locais físicos da organização, trabalhando em projectos de inovação determinados. Normalmente,

“Isto acontece quando a organização está estruturada em constelações de trabalho, em que o poder é descentralizado selectivamente e que podem coordenar livremente as suas actividades no interior e entre si através do ajustamento mútuo” (Mintzberg, 1995, p.332).

Em suma, numa visão abrangente e simultaneamente comparativa,

“nenhuma das estruturas que temos vindo a discutir é capaz de inovações sofisticadas, como as necessárias numa agência espacial, numa empresa cinematográfica (...) A estrutura simples pode certamente inovar mas de maneira relativamente simples. As burocracias mecanicistas e profissionais são estruturas concebidas para aperfeiçoar os programas-padrão, mas não para inventar programas novos. E embora a estrutura divisionalizada permita resolver o problema de rigidez estratégica na burocracia mecanicista, (...) também não foi concebida para a inovação, sobretudo devido ao facto de privilegiar o controlo pela estandardização dos resultados” (Mintzberg, 1995, p. 457).

Mintzberg (1995, p. 459) refere a propósito destas estruturas que “de todas as configurações estruturais, a adhocracia é a que respeita menos os princípios clássicos de gestão, e especialmente a unidade de comando”.

Retomamos duas expressões utilizadas ao longo deste texto – descentralização vertical e descentralização horizontal – com o objectivo de lhes conferir um sentido, através das próprias palavras de Mintzberg: “a estrutura é centralizada quando todos os poderes de decisão se situam num único ponto da organização – em última análise nas mãos de um único indivíduo (...) a estrutura é descentralizada sempre que o poder se encontra disperso por várias pessoas” (Mintzberg, 1995, p. 209). No ponto seguinte do nosso trabalho abordaremos novamente estes conceitos.

No sentido de compreendermos a escola enquanto organização dotada, por um lado, de uma estrutura formal com objectivos definidos pela administração central no âmbito de uma política educativa comum e, por outro lado, reveladora de idiossincrasias, em função das especificidades de cada contexto, afigura-se-nos pertinente munirmo-nos do quadro conceptual traçado por Mintzberg. Ou seja, torna-se importante efectuar um percurso no sentido de compreender como se inscrevem determinados actores na estrutura da organização educativa.

#### **1.4 A escola entre a Burocracia Mecanicista e a Burocracia Profissional**

Ao tentar interpretar o desempenho do delegado de grupo numa escola secundária, tendo em conta as definições normativas, as práticas daí decorrentes e as representações que derivam de uma actuação legitimada também pelo meio socio-educativo, recorreremos a duas das configurações anteriormente explicitadas como um instrumento de referência para a nossa análise.

As configurações da escola encarada enquanto “burocracia mecanicista” e enquanto “burocracia profissional” surgem-nos quer pela actuação centralizadora do Estado (entendida como tecnoestrutura, agregada à administração central), no primeiro caso, quer pela abordagem da escola enquanto espaço privilegiado de interacção entre os professores (entendidos como elementos constituintes do centro operacional) com uma certa margem de autonomia no seu desempenho profissional, nas suas diferentes intervenções – enquanto professores e enquanto elementos integrantes de órgãos de gestão intermédia. Discernimos, neste âmbito, duas perspectivas: uma marcadamente estruturalista, outra de carácter interaccionista. Assim,

“Exactamente como a crisálida que se encontra no seu casulo e emerge sob a forma de uma borboleta, a organização emerge da sua estrutura orgânica sob a forma de uma burocracia” (Mintzberg, 1995, p. 269).

#### **1.4.1 A escola vista à luz de uma “burocracia mecanicista”**

A escola como “burocracia mecanicista” tem na tecnoestrutura a sua componente determinante. Esta configuração, como anteriormente desenvolvido, assenta na standardização de processos e métodos de trabalho, como mecanismo essencial de trabalho.

Esta normalização de processos e métodos de trabalho concretiza-se em rotinas específicas, perfeitamente assumidas quer pelos professores individualmente, quer pelos professores enquanto elementos de grupos disciplinares a que pertencem. Assim, assistimos a tarefas padronizadas, levadas a cabo pelos professores em momentos cíclicos, atendendo ao calendário lectivo superiormente aprovado em cada ano (momentos de avaliação: provas globais, exames finais). Por seu turno, as reuniões de Conselho Pedagógico e as reuniões de grupo disciplinar desencadeiam, em presença de orientações superiores, outras actividades empreendidas pelos professores, relacionadas com a organização dos tempos (horários), dos espaços pedagógicos (salas de aulas, biblioteca, centro de recursos) e das práticas lectivas. No fundo, tratam-se de rotinas mecanizadas, assumidas por todos os actores, que estigmatizam o desempenho destes, individualmente e em grupo.

As componentes explicitadas por Mintzberg, caracterizadoras desta configuração, também aqui estão bem identificadas. O centro operacional, constituído pelos professores, assenta numa elevada divisão do trabalho, concretizada pelas práticas individuais, dotadas de uma margem de autonomia, mas determinadas em grupo. O staff, constituído pela tecnoestrutura e pelos técnicos dos serviços de apoio logístico tem, nesta configuração, uma importância extrema. A hierarquia intermédia, que liga o topo estratégico ao núcleo operativo, é constituída por diversos níveis hierárquicos sendo dotada de uma elevada formalização. Esta formalização é concretizada na escola, pela regulamentação e aplicação de um grande número de regras e de métodos padronizados sobre os quais incide uma pilotagem permanente por parte da gestão de topo, bem como a proliferação das estratégias

de controlo. Filipe (1998, p.37) refere que “A autoridade sendo de natureza hierárquica (poder de cargo), é exercida através de uma estrutura bastante desenvolvida que assegura a supervisão directa do trabalho dos operacionais cujo controlo assenta fundamentalmente na normalização de processos de trabalho”.

A pilotagem e controlo são exercidos, na escola pública, pelo topo estratégico (presidente do conselho executivo, no modelo de gestão em vigor) reconhecido pelo poder central, dotado de um poder formal, consubstanciado numa centralização e numa burocratização acentuadas.

De referir que, a organização educativa encarada como “burocracia mecanicista” assenta numa profunda mecanização dos processos de trabalho, não sendo, por isso, determinante a existência de processos de diagnóstico. Estes ficam a cargo da tecnoestrutura que, através de um poder informal, assegura as prerrogativas da acção padrão a efectuar pelos membros do centro operacional, isto é, pelos professores.

Esta parte básica da burocracia mecanicista – a tecnoestrutura – tem como responsabilidade a standardização do trabalho a dois níveis distintos. Por um lado,

“uma tecnoestrutura de primeira instância ou do sistema, agregada à administração central, e uma tecnoestrutura de segunda instância situada ao nível de escola. Da missão desta última, faz parte a retradução normativa dos instrumentos regulamentadores prescritos pela primeira, com vista à funcionalização dos trabalhadores de base no exercício da sua prática docente, bem como a produção de ‘normas-padrão’ endoutrinadoras e socializadoras dos professores, sobretudo dos mais novos e dos menos experientes” (Filipe, 1998, p.38).

Neste último campo de acção assume particular acuidade o papel do delegado do grupo disciplinar na assumpção do seu papel enquanto elemento-chave no processo de integração dos novos professores e supervisor das práticas pedagógicas, como adiante explanaremos.

#### **1.4.2 A escola vista à luz de uma “burocracia profissional”**

A “burocracia profissional”, configuração por nós anteriormente desenvolvida nos seus pressupostos teóricos, tem no centro operacional o seu ponto nevrálgico. No caso da

organização educativa este centro operacional é constituído, de forma alargada, por todos os docentes, pois estes são o garante da eficácia da organização e actuam no quadro de *autonomia decretada*.

Nesta configuração, o mecanismo de coordenação mais acentuado é a standardização das qualificações, tendo, neste caso, a tecnoestrutura um papel pouco relevante, uma vez que a eficácia da organização está inteiramente correlacionada com o elevado grau de qualificação dos profissionais que constituem o seu centro operacional. A linha hierárquica é, neste contexto, reduzida, factor que também tem a ver com o nível de qualificação exigida aos profissionais. O suporte logístico (enquanto staff da organização educativa) também goza de um estatuto importante na medida em que da optimização dos meios e recursos logísticos depende uma maior disponibilidade por parte dos docentes na concretização dos objectivos pedagógicos propriamente ditos.

À profissão docente têm vindo, cada vez mais, a ser acrescidos novos papéis, muitos dos quais com uma elevada carga administrativa e, neste sentido, parece-nos importante a distinção clara entre as tarefas de cariz eminentemente pedagógico e as actividades relacionadas com estas, mas que, pela sua natureza gestionária, correspondem à prossecução dos objectivos globais da escola enquanto organização educativa. Referimo-nos às tarefas desempenhadas, nomeadamente, pelo delegado de grupo que constam da realização de diversos contactos internos e externos, nos primeiros com o público da organização-escola (alunos, professores e pessoal administrativo) e, nos contactos externos, com diversas entidades (autarquia, editoras, outros).

Atendendo ao anteriormente exposto,

“o centro operacional tenta minimizar a influência sobre o seu próprio trabalho, tanto dos elementos do topo estratégico, como dos [elementos] do staff técnico, apostando na formação profissional como medida legitimadora para o incremento da autonomia laboral. Esta autoridade do saber e da qualificação profissional cria condições para a implantação da *burocracia profissional*, que é caracterizada por uma dupla descentralização horizontal e vertical” (Filipe, 1998, p.38).

Na sequência desta última afirmação, importa realçar o papel determinante que assume a participação dos professores, ao passo que diminui o poder exercido pelo topo estratégico na organização. Assistimos, desta forma, a uma descentralização consubstanciada na delegação de poderes (no sentido vertical) ao centro operacional, de base alargada, constituído por todos os docentes. Ou seja,

“A estrutura administrativa está ao serviço do centro operacional e os profissionais procuram controlar não só o seu trabalho mas também as decisões administrativas que possam interferir na sua actividade. O primado da pedagogia sobre a burocracia traduz esta ideia ao nível das organizações educativas. Uma forma de assegurar que os critérios pedagógicos prevaleçam sobre os critérios administrativos consiste em garantir que os gestores sejam membros da profissão e, se possível, eleitos pelos governados (pares). As burocracias profissionais são por vezes representadas como pirâmides invertidas em que os administradores desempenham funções secundárias e instrumentais em relação à actividade principal a cargo dos profissionais que ocupam o topo da estrutura” (Sá, 1997, pp.127-128).

Os professores assumem-se enquanto participantes activos na decisão de factores importantes na vida da organização escola, pelo facto de lhes ser atribuída uma certa autonomia pelos seus próprios saberes profissionais - “A acção pedagógica, o modo de ser profissional foi construído a partir do conhecimento científico e didáctico das disciplinas a ensinar, da acessibilidade e sucesso dos instrumentos lectivos disponíveis e que, uma vez usados, passam a pertencer ao espólio didáctico do seu grupo de pertença” (Brandão, 1999, p.85) – e, também, pela especialização e pela horizontalidade ao nível da divisão do trabalho, uma vez que “Os professores aprendem a ser professores como se todas as turmas e todas as escolas fossem iguais, como se as técnicas de ensino que resultaram um dia em tal lugar resultassem de modo idêntico em todos os lugares (...)”. De referir que, “Nas reuniões de grupo disciplinar discutem-se e definem-se os modos de cumprir os programas” (Brandão, 1999, p.85).

A organização da escola em agrupamentos disciplinares, numa óptica da “burocracia profissional”, não confere grande protagonismo à linha hierárquica, ou seja, aos órgãos de gestão intermédia (delegados de grupo, directores de turma) na medida em que estes, pela proximidade que têm como os seus pares, não são, muitas vezes, reconhecidos como

detentores de uma posição hierárquica conducente à participação na gestão da escola mas sim como meros pedagogos.

Na configuração que tomamos como instrumento de análise, sublinhamos que “a tecnoestrutura está pouco desenvolvida uma vez que a regulação do centro operacional se faz, não pela standardização dos processos de trabalho, mas sim pela standardização das qualificações e dos saberes, através da formação e da socialização profissionais” (Barroso, 1995, p.505). Os professores recorrem a processos de formação no sentido de incrementar as suas qualificações e à socialização enquanto “processo de identificação dos indivíduos (...) com os seus pares profissionais e com os seus grupos de referência, no decorrer de trajectórias...” (Brandão, 1999, p.49).

A atenção permanente aos processos de formação tem por meta a standardização das qualificações – mecanismo de coordenação e de controlo que merece um especial enfoque ao caracterizarmos a escola como uma “burocracia profissional”, para a qual concorrem as competências científicas base. Como refere Barroso (1995, p. 505)

“esta formação e socialização é conseguida não só através de uma formação inicial de longa duração em que as qualificações e os saberes profissionais são transmitidos de maneira programada e formalizada, mas também através de uma aprendizagem no local de trabalho que, para além de fornecer a aquisição de saberes práticos, completa o processo de “endoutrinação” socializador começado na formação inicial”.

Nesta medida, “A profissão tende assim a constituir-se num grupo de pares com o seu código informal, as suas regras de selecção, os seus interesses e linguagem comuns” (Brandão, 1999, p.51). O grupo de pares a que designamos conselho de grupo pode ser entendido como parte integrante da tecnoestrutura, fazendo com que os professores pertençam tanto a esta como ao centro operacional, que privilegiam.

Sabemos que, do ponto de vista teórico, não existem organizações ditas puras. Podemos encontrar numa organização modalidades de funcionamento que assentam em princípios e lógicas diversas e remetem para quadros teóricos diferentes, o que implica a utilização, por parte do investigador, de abordagens diversas para entender a organização. Contudo,



“se se atribui à racionalidade burocrática a capacidade de definir fins, tem de se pressupor, na cadeia de comando, a existência de actores capazes de definir estratégias (...) a racionalidade burocrática e visível da organização é apenas a projecção, num dado momento, das funções da organização em termos de estrutura hierarquizada de distribuição de tarefas (...) Mas no seio e no quadro fixado por essa estrutura, os indivíduos perseguem [-na] individualmente ou em grupo (...)” (Brandão, 1999, p.28).

Para Filipe (1998, p.41), “À coordenação pedagógico-disciplinar (...) corresponde um elevado grau de estandardização das qualificações docentes, uma margem de autonomia real ao nível da sala de aula (nível operativo), uma acentuada diferenciação funcional e uma notória descentralização tanto horizontal como vertical”.

Barroso (1995, p.405) corrobora com Tyler (1988) ao concluir que “o tema dominante que emerge (...) parece ser o de que existem dois eixos principais na organização da escola, o primeiro baseado no controlo burocrático de cima para baixo (...), e o segundo baseado na competência profissional que tende a ser associado com a divisão de trabalho”. Esta distinção radica no facto de existir, no *primeiro eixo*, o conjunto de normativos legais implicitamente regulamentadores da acção dos profissionais em prol dos objectivos estipulados pela Administração Central, e, no *segundo eixo*, o conjunto de práticas efectivas dos professores - nomeadamente do delegado de grupo enquanto órgão de gestão intermédia - que, também elas, correspondem a uma divisão de tarefas preconizadas tanto nos normativos nacionais como nos normativos internos produzidos pela própria escola. Se no *primeiro eixo* o enfoque do sistema escolar, por tratar-se das leis regulamentadoras, incide preferencialmente na escola encarada como burocracia mecanicista, no *segundo eixo*, que traduz a actualização e a assumpção dum profissionalismo, entendemos ser pertinente a interpretação da organização escola enquanto burocracia profissional.

A este respeito, Brandão (1999, pp.136-137) salienta que

“analisar as escolas como organizações responsáveis pela concretização do projecto educativo da sociedade global e institucional (nacional) e comunitária (local) é questionar o que nelas é resultado da orientação normativa e o que é resultado do exercício profissional dos professores”.

Neste quadro, Barroso (1995, p.506) alerta-nos para o “aparecimento de processos conflituais entre a standardização dos processos de trabalho (definidos pelo normativo legal) e a standardização das qualificações e dos saberes decorrentes da própria formação”. Tal constrangimento acentua-se à medida que os professores tomam consciência do poder que detêm pela competência e pela sua prática profissional.

A par da distinção que traçamos, com base nas características quer da burocracia mecanicista quer da burocracia profissional, na tentativa de encontrarmos um sentido para a compreensão de uma certa realidade na organização-escola, entendemos, no entanto, que uma grande clivagem se situa entre o modelo mecânico e o modelo orgânico da organização. Concretamente, “os ambientes<sup>8</sup> dinâmicos conduzem às estruturas orgânicas, ao passo que os ambientes estáveis conduzem às estruturas burocráticas. Esta formulação foi escolhida para acentuar a natureza assimétrica da relação – as condições dinâmicas exercem mais influência na estrutura do que as condições estáticas (...) um ambiente dinâmico conduzirá a estrutura a um estado orgânico” (Mintzberg, 1995, p.302).

Conforme Mintzberg regista, “Burns e Stalker<sup>9</sup> (1966) foram os primeiros a introduzir o conceito de estrutura “orgânica” para descrever a resposta das organizações às condições dinâmicas do ambiente. Nas suas próprias palavras,

“Os sistemas orgânicos adaptam-se a condições instáveis, quando surgem problemas e necessidades de acção que não podem ser decompostas em elementos e distribuídas entre os diversos especialistas dentro de uma hierarquia nitidamente definida” (Mintzberg, 1995, p.301).

Considerando as características identificadas quer da burocracia mecanicista quer da burocracia profissional,

“vimos que existem duas formas de burocracia fundamentalmente diferentes uma da outra: uma burocracia centralizada, se o trabalho não for qualificado, e uma burocracia descentralizada, se o trabalho for de natureza profissional (...) a primeira opera num

---

<sup>8</sup> A respeito do significado da palavra ambiente “...o ambiente compreende praticamente tudo o que está situado fora da organização: a sua ‘tecnologia’ (quer dizer os conhecimentos que a mesma utiliza), a natureza dos seus produtos, os clientes e os concorrentes, a distribuição geográfica das suas actividades, o clima económico, político e mesmo meteorológico em que funciona, etc.” (Mintzberg, 1995. p. 297).

<sup>9</sup> Para um maior desenvolvimento desta matéria, ver CHIAVENATO, Idalberto (1998, pp.562-573).

ambiente simples, [ao passo que] a segunda intervém num ambiente complexo” [Contudo,] “nos dois casos, o ambiente é estável” (Mintzberg, 1995, p.306).

Em suma,

“Os ambientes simples e estáveis dão origem a estruturas burocráticas centralizadas, isto é, à organização clássica que se apoia na standardização dos processos de trabalho (e no parâmetro de concepção da formalização do comportamento) para a coordenação das suas actividades (...) Os ambientes complexos e estáveis conduzem a estruturas que são burocráticas mas descentralizadas. Estas organizações coordenam pela standardização das competências; com efeito, tornam-se burocráticas graças à utilização de conhecimentos standardizados, que foram adquiridos em programas formais de formação profissional e impostas às organizações pelas associações profissionais” (Mintzberg, 1995, p.315).

Os factores anteriormente enunciados apontam no sentido de um acréscimo da complexidade das organizações educativas e dos seus modos de funcionamento e gestão. Neste ponto, evocamos Mintzberg (1995) ao sublinhar que nas partes básicas, os mecanismos de coordenação e as configurações estruturais por si conceptualizados são certamente discutíveis, mas, contudo, revelam-nos o mérito de procurar enquadrar racionalmente as relações complexas que existem entre estruturas e práticas organizacionais. Recordamos que a explicação sobre o modo como as organizações se estruturam constituiu a mola impulsadora da abordagem teórica de Mintzberg (1995).

À guisa de conclusão, podemos apontar para que a organização-escola, dotada de uma crescente complexidade nos seus modos de funcionamento e gestão, possa não se enquadrar necessariamente em nenhum dos ideais tipo estabelecidos por Mintzberg. Mas, poderemos vir a encontrar formas de combinação original - porque diferentes de escola para escola - resultantes do peso interno (reforçamos, em cada contexto organizacional) dos especialistas da tecnoestrutura ou do centro operacional, por um lado, com a existência de formas de coordenação standardizadas pelas qualificações dos actores e até, por hipótese, conseguidas através de negociação ou eventualmente por ajustamento mútuo, por outro.

## **CAPÍTULO II – A GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL**

### **2.1. Breve síntese da evolução do Ensino Secundário**

Em Portugal, o grau de ensino a que nos referimos foi, ao longo dos tempos, objecto de sucessivas reformas que viriam a afectar quer a organização quer a gestão das escolas secundárias. Daremos conta desta evolução, sintetizando os seus traços mais significativos.

As reformas dos estudos primário, secundário e superior, impulsionadas por Passos Manuel, em 1836, constituíram um importante marco no ensino em Portugal. Particularmente relevante para o nosso estudo, assistiu-se naquele ano (1836) à criação dos Liceus, sendo de sublinhar o contributo que a “instrução secundária” produziria no “aperfeiçoamento das artes e os progressos da civilização material do país” (Carvalho, 1986, p.562). Era, desta forma, perceptível a preocupação de modificar a sociedade daquele tempo, através do acesso à instrução e à cultura geral. Contudo, esta reforma revelou-se, primordialmente, “uma base mínima de trabalho”, a partir da qual se tornava urgente estabelecer o número de anos que constava o curso dos liceus, as matérias a leccionar em cada ano e respectiva carga horária, pois apenas se tornava do conhecimento geral as dez rubricas em que se agrupavam as matérias disciplinares (Carvalho, 1986, p.566).

Oito anos após a reforma geral implementada por Passos Manuel, coube a Costa Cabral, em 1844, a introdução de uma nova reforma geral do ensino, na qual se dava continuidade à maior parte das orientações da anterior, mantendo-se “o ensino liceal de Passos Manuel” (Carvalho, 1986, p.577) na sua génese, reduzindo as matérias disciplinares a apenas seis rubricas e, introduzindo alterações ao nível da instrução primária.

Na regulamentação publicada nesta reforma, continua a não se mencionar o número de anos do curso liceal, nem a carga horária da cada uma das disciplinas que o integram. Apenas em 1860, com a publicação de um novo regulamento para os Liceus por Fontes Pereira de Melo, viria a estipular-se que o curso liceal tinha a duração de cinco anos (Carvalho, 1986, p.595).

A presença de Fontes Pereira de Melo no governo entre 1851 e 1887 vem, concretamente em 1857, criar as “escolas de instrução profissional, no campo das actividades industriais” (Carvalho, 1986, p.587), cuja necessidade estava patente quer nas medidas de Passos Manuel quer de Costa Cabral, ao contemplarem, em cada uma das suas reformas, as disciplinas de carácter científico e técnico, e, particularmente com a criação de dois Conservatórios de Artes e Ofícios (um em Lisboa e outro no Porto, em 1836 e 1837, respectivamente), por Passos Manuel.

As frequentes mutações governamentais ocasionaram o deficiente funcionamento dos Liceus na década de cinquenta. Consequentemente, assistiu-se a frequentes alterações nos regulamentos dos Liceus “com variantes justificadas pelas particularidades ideológicas das facções que iam ocupando rotativamente o poder” (Carvalho, 1986, p. 594).

Efectivamente, no período entre 1851 e 1869, concretizaram-se três alterações no regulamento dos Liceus, as quais resultaram da “opinião polémica de o ensino liceal dever dar, ou não, maior peso às disciplinas de carácter humanístico ou às de carácter científico” (Carvalho, 1986, p.594).

Nesta linha de pensamento, Carvalho (1986, p.618) refere que “é sob a responsabilidade de Luciano de Castro que o ensino liceal, de funcionamento sempre precário e de utilidade mal definida, envereda por caminhos improvisados”, culminando, nos anos oitenta, com “as reformas de 1880, de 1886 e de 1888”.

Salientamos a reforma de 1880 pela novidade que introduz não só ao distinguir dois objectivos do ensino secundário liceal – “difundir os conhecimentos gerais indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais, e preparar para a admissão aos estabelecimentos de instrução superior e aos cursos técnicos” (p.618) – mas também pela inovação “ao separar o Curso Complementar (5º e 6º anos dos liceus) em dois, um de Letras e um de Ciências” (p. 618), sem alteração no número de anos do Curso Liceal (seis anos), bem como ao pretender “estender o ensino liceal a mais vastas regiões do país”, conforme Carvalho (1986, p.618).

A reforma de 1880 viria a contribuir para uma proliferação de cursos nos diferentes liceus, ainda que de uma forma pouco organizada, sendo que, em 1886, com um novo diploma, o

próprio Luciano de Castro determinou que o curso dos liceus deveria ser “uniforme e igual para todos eles” (Carvalho, 1986, p.619).

Um outro importante marco na evolução do ensino secundário em Portugal revelou ser a reforma de Jaime Moniz. De acordo com Barroso (1995, p.170), a reforma de Jaime Moniz corresponde à “primeira tentativa de construção, segundo preceitos científico-rationais, de um currículo global para o ensino liceal e, simultaneamente, de uma organização e administração para este tipo de estabelecimento de ensino”.

Com a sua reforma, Jaime Moniz deu continuidade à reforma de Luciano de Castro (1880) que preceituava o curso Liceal sem distinguir a componente da área das Letras e das Ciências, potenciando o desenvolvimento sólido de cada estudante deste grau de ensino.

A este autor ficou a dever-se a introdução, no ensino Liceal, em Portugal, do “regime de classes” (1894/1895), substituindo o regime de disciplinas, que vigorava desde 1836. Tal alteração proporcionou que “um conjunto de professores das diferentes disciplinas de um mesmo agregado de alunos se comunicam entre si para a busca de interligações das diversas matérias leccionadas, de tal modo que os educandos possam adquirir uma visão íntima, global e no momento próprio, do que lhes é ensinado,” (Carvalho, 1986, p.632).

Com Jaime Moniz, a duração do curso Liceal de sete anos (mais um relativamente à reforma precedente), igual para todos os estudantes, consta de um Curso Geral (cinco anos) e de um Curso Complementar com a duração de dois anos (Carvalho, 1986, p.632).

Mais tardiamente, em 1917, uma nova reforma viria, conforme referenciado por Carvalho (1986, p.684), a reintroduzir nos Liceus os Cursos Complementares de Letras e de Ciências, “feitos desaparecer pela reforma de Jaime Moniz, de 1894”.

Uma outra alteração à reforma de Jaime Moniz ocorreu aquando da publicação de “Estatuto da Instrução Secundária, datado de 2 de Outubro de 1926 (...) [no qual] a escolaridade Liceal total é reduzida de um ano, passando de sete anos para seis” (Carvalho, 1986, p.740).

As sucessivas reformas a que temos vindo a aludir originaram uma proliferação de documentos, por vezes avulsos, respeitantes ao ensino secundário e que foram sendo reformulados, à medida que se avançava num plano de política educativa diferente. Com o objectivo de reunir todas essas orientações legislativas, o Ministério da Instrução Pública fez publicar o Estatuto do Ensino Secundário, datado de 1931 (Carvalho, 1986, p.744).

Igualmente, no sentido de consolidar a documentação referente ao ensino secundário, operacionalizar os fins deste grau de ensino e garantir uma actuação efectiva dos actores envolvidos surge, em 1947, o Estatuto do Ensino Liceal (publicado através do Decreto nº 36 508), o qual “cria a inspecção do ensino liceal, reforça o poder do reitor e dos directores de ciclo, centraliza a formação dos professores e regulamenta em minúcia todos os actos que fazem o quotidiano da vida liceal” (Barroso, 1995, pp.195-196).

A respeito deste Estatuto de 1947, Barroso (1995) sublinha que tal legislação “cristaliza, do ponto de vista jurídico, a passagem de uma organização pedagógica para uma organização administrativa que constitui um dos traços fortes da evolução do Liceu desde a sua criação em 1836, e em particular a partir de 1895, com a reforma de Jaime Moniz” (p. 196).

O Decreto nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947, introduziu uma nova reforma no ensino liceal, a qual se manteve, nos seus traços gerais, até 1974. No preâmbulo deste decreto fica explícito que “No curso geral o regime de ensino (...) não pode deixar de ser o de classe, isto é o de coordenação das várias disciplinas para a aquisição de cultura geral e dos meios de preparação para a vida, seja qual for o género de actividade a que os alunos se destinem”, o que denota uma preocupação com a preparação de cada estudante, ou para o exercício de uma profissão ou para o acesso aos estudos superiores.

Desta feita, continuam a desenhar-se duas vias divergentes de formação: o ensino liceal, criado por Passos Manuel, em 1836, que deu origem às sucessivas reformas acima enunciadas e, também, o ensino técnico destinado à “grande massa de população, à qual terá de ministrar-se a cultura mais conveniente para que possa dedicar-se ao trabalho de que tem de viver” (Preâmbulo do Decreto-Lei 36:507/47, de 17 de Setembro).

No período que decorre entre 1926 e 1933, ocorre “A reforma do ensino liceal [que] precedeu, no novo regime da Ditadura, a reforma do ensino primário. Anteriormente, o Decreto-Lei 5:029/18, de 5 de Dezembro, proclamava “o fim utilitário do ensino e a sua aplicação prática” e defendia “a organização do “ensino técnico” em moldes que o tornem essencialmente prático e útil (...)”.

Em Janeiro de 1973, o Governo envia à Assembleia Nacional a Proposta de Lei nº 25/X, resultado de uma anunciada remodelação ministerial, por Marcelo Caetano, em 1970. O discurso oficial, consubstanciado no “Projecto do Sistema Escolar” e nas “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior” tomados públicos e distribuídos para discussão oficial, culminou na promulgação da Lei nº 5/73, de 25 de Julho.

A Lei nº 5/73 estabelece o ensino básico de oito anos dividido em dois ciclos – primário e preparatório – e o ensino secundário de quatro anos dividido no Curso Geral e Complementar, ministrado em escolas secundárias polivalentes<sup>10</sup>:

Esta reforma, idealizada por Veiga Simão, acreditava na formação do indivíduo. Sustentava que uma sólida cultura geral de natureza académica propiciaria o desenvolvimento económico do país e, consequentemente, a independência deste, pois “o alargamento do ensino básico obrigatório permitirá a extensão da cultura a camadas populacionais mais vastas e um aproveitamento mais amplo e justo na escolha de valores, o que é um aspecto de grande significado social” (MEN, 1973, p.236).

Outro objectivo desta reforma era o de levar a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, fazendo da procura escolar uma mais valia em termos sociais e políticos<sup>11</sup>: Neste sentido, “o processo da democratização do ensino visa, pois, não só alargar o ensino a um maior número de indivíduos, mas também corrigir as desigualdades de oportunidades em matéria de educação” (MEN, 1973, p.236).

---

<sup>10</sup> “As escolas secundárias, designadas por escolas polivalentes, têm como inovação colocar-se no mesmo nível de estudos o ensino liceal e técnico, dignificando-se este, que, apesar da evolução sofrida nos últimos anos, não conseguiu ainda verdadeiramente e em todo o sentido obter no nosso país o mérito que a sua importância no mundo actual justifica”. (MEN, 1973, p.241).

<sup>11</sup> “Destes pressupostos incontrovertíveis decorre, com limpidez perfeita, a conclusão de que a reforma de qualquer sistema educativo é um acto eminentemente político. Não é de estranhar, por conseguinte, que a reforma do nosso sistema educativo (...) seja um problema político (...) É um problema político de raiz” (MEN, 1973, p.376).



Há, ainda, que considerar que “numa segunda acepção, largamente difundida em textos dos movimentos estudantis, “democratização do ensino” significa “gestão democrática” da escola” (MEN, 1973, p.379).

Todavia, um cauteloso aviso afirmou-se no discurso: “Uma política de “democratização do ensino” corre o risco, se não forem tomadas oportunas e ajustadas providências, de afectar a qualidade do ensino” (MEN, 1973, p.381).

A reforma ideológica provocada pela Revolução de 25 de Abril de 1974 perturbou inequivocamente a implementação da reforma de Veiga Simão. No entanto, o que acabou por se desenvolver foi uma sequência da lógica matricial em que aquela radicava.

A revolução de 1974 introduziu profundas alterações no Ensino Secundário, quer no campo ideológico quer gestionário. Constituindo-se este último o nosso âmbito privilegiado de análise (a gestão intermédia na Escola Secundária), dar-lhe-emos o enfoque particular, atendendo às mutações que daí resultaram até aos nossos dias, à luz dos normativos mais significativos no período pós-revolução.

## **2.2 Breve síntese da evolução da gestão escolar no Ensino Secundário após a revolução de 1974**

Importa recordar que o processo de administração e gestão das escolas públicas no nosso país teve no ano de 1974 uma data decisiva, para a qual contribuíram, prioritariamente, factores de ordem política.

O novo regime político democrático (por oposição ao regime autocrático anterior) viria a introduzir uma lógica de igualdade de direitos e oportunidades em todas as discussões e decisões relativas às matérias educativa e gestionária, como consequência das alterações impostas nas estruturas políticas, económicas e sociais.

Recordamos aqui que o termo “democracia” resulta da conjugação de duas palavras gregas clássicas que traduzem a ideia básica de um governo pensado e partilhado por todos os membros da sociedade.

Daí que, em Portugal, após a revolução de Abril de 1974, a palavra “participação” passou a constar quer dos discursos políticos, quer, como consequência daqueles, dos próprios discursos educativos.

Naquele ano introduziu-se a designada gestão democrática que pôs termo à gestão de natureza autoritária, não sem que antes se tivesse colocado no terreno uma primeira experiência de novo modelo de gestão, que decorreu entre 1974 e 1975 (tendo sido finalmente adoptado no ano de 1976). “A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro).

Entre os normativos que consagram e formalizam a participação enquanto princípio democrático a ser praticado nas organizações escolares encontramos o Decreto Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, cujo preâmbulo citámos acima, e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

Ainda, no preâmbulo do Decreto-Lei em análise (Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro), aparecem imediatamente referidos os professores – actores que deverão desempenhar um papel activo na comunidade escolar: “É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes...”.

Sobre a gestão democrática propriamente dita, Lima (1992, 1999) estabelece uma periodização da participação na Escola Secundária em Portugal, concretamente entre os anos de 1974 e 1988, identificando que após a “gestão autocrática” que caracterizou o período da não participação até à revolução, ocorreram fases distintas de modalidades de participação. Existiram períodos de participação “activa” e “passiva” quer de docentes quer de discentes, na organização educativa, bem como modalidades de maior formalização e/ou informalidade destes mesmos actores, decorrentes de uma maior ou menor intervenção directa do “aparelho central de administração” (Lima, 1999, p.76).

O Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, e normativos subsequentes, visavam “A *gestão democrática* das escolas, constitucionalmente consagrada...” (Lima, 1999). Todavia, “Entre 1976 e 1986, este ‘modelo de gestão’ decretado foi-se progressivamente afirmando, a ponto de vir a ser genericamente defendido por vários sectores que antes o haviam criticado, a partir do momento em que o poder político anuncia a sua substituição e em que as primeiras propostas são apresentadas para discussão” (Lima, 1999, p.64).

Estas sucessivas alterações introduzidas ao nível da gestão escolar têm subjacente o “contexto histórico que lhe deu origem, [sendo que] o modelo de gestão, quer das escolas primárias quer das escolas preparatórias e secundárias, faz coincidir um “projecto pedagógico” com um “projecto político” (Clímaco, 1988, p.50).

Teixeira, referindo-se a Crozier (1987<sup>12</sup>), adianta que “o próprio Crozier admite que a reforma possa acontecer desde que o poder político não se limite à simples decisão legal: para realizar a mudança é preciso agir sobre os comportamentos e para tal “é preciso transformar (...) regras e fazer evoluir (...) hábitos, tanto no que diz respeito ao funcionamento do sistema de relações internas como no que diz respeito às relações” com o exterior” (Teixeira, 1995, p.130).

Um novo modelo de  *direcção, administração e gestão*<sup>13</sup> iniciado no ano lectivo de 1992/1993, introduzido pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, correspondeu a uma tentativa de encontrar novos contornos para a administração escolar. “Estabilizada ao longo de uma década e normativamente regulada por uma grande quantidade de legislação complementar, com destaque para o Conselho Pedagógico (...), esta “segunda edição da gestão democrática” será, no essencial, reproduzida durante mais de uma década” (Lima, 1999, pp. 64-65).

Há, nesta matéria, no entanto, vozes que reforçam as limitações das profundas alterações ora introduzidas. Teixeira (1995, p.131) refere:

---

<sup>12</sup> Crozier (1987). *État modeste. État moderne. Stratégies pour un autre changement*. Paris, Fayard., p.265.

<sup>13</sup> “Nesta área a LBSE utiliza três termos que aparentam representar três conceitos distintos – administração, gestão e direcção (artigos 43º, 44º e 45º) (...) administração equivale ao conceito clássico de administrar como planejar, organizar (...) Direcção e gestão são, pois, componentes da administração. A  *direcção* refere-se predominantemente à formulação de políticas e estratégias ou à sua adopção. A  *gestão* refere-se sobretudo à implementação dessas políticas e estratégias. Quer dizer, a concepção (ou, pelo menos, a decisão sobre a concepção) cabe à direcção e a execução à gestão, as decisões políticas à direcção e as decisões técnicas à gestão.” (Clímaco, 1988, p.82).

“Um caso claro de ineficácia de alguma produção legislativa pode encontrar-se no que aconteceu nas escolas no pós-25 de Abril: as alterações legais à administração das escolas, feitas com o objectivo de conduzir os professores ao desenvolvimento de um trabalho colectivo, poucas alterações provocaram a esse nível.”

Num momento de viragem, nas escolas básicas e secundárias, coexistiam dois modelos de gestão – o modelo de gestão implementado pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, em vigor desde 1975, e o novo modelo de gestão (Decreto-Lei nº 172/91) em experiência pedagógica, no ano lectivo de 1992/1993, num número restrito de escolas (adiante descrito). Relativamente a este esforço de dotar a escola de maior autonomia, privilegiando uma política educativa local, Lima (1999, p.65) salienta que esta é “uma acção profundamente subordinada e regulamentada pormenorizadamente por um extensíssimo *corpus* normativo que garantiu o protagonismo maior do ministério da educação e lhe conferiu o exclusivo dos poderes de governo e de direcção do sistema e das escolas”.

Embora o *novo* modelo de gestão (como passou a ser designado), ora introduzido, não tivesse repercussões significativas ao nível do papel do delegado de grupo, encontramos em Afonso (1995, p.110) as linhas que identificaram o modelo em si mesmo, a saber “duas inovações fundamentais na administração do estabelecimento de ensino: por um lado, um conselho de escola com representantes eleitos (...), entendido como órgão de direcção, definidor das grandes linhas de política educativa da escola; por outro lado, um director executivo, nomeado por aquele conselho e responsável pela gestão quotidiana da escola”.

Nas escolas envolvidas na experiência de implementação do novo modelo de gestão, o Conselho Pedagógico, enquanto órgão de coordenação e orientação educativa continua a não dispensar a participação dos responsáveis pelos departamentos curriculares e outras estruturas de orientação educativa, nomeadamente ao nível pedagógico-didáctico, cultural, de orientação educativa dos alunos e de formação de pessoal docente e não docente. Podemos mesmo reforçar esta ideia de participação, numa tentativa de “a pressão normativa, enquanto forma de controlo burocrático “à distância”... [vir a ser] substituída pelo “aprofundamento” da participação, na expectativa de uma maior eficácia na compensação da influência dominante da corporação docente, na política interna da escola” (Afonso, 1995, p.111).

Ao Conselho Pedagógico compete, ainda, emitir pareceres e elaborar propostas sobre gestão de currículos, programas, elaborar e propor o regulamento interno, o plano de actividades da escola e o projecto educativo. “Tal expectativa desenvolve-se no pressuposto de que os novos actores envolvidos no poder da administração escolar são portadores de interesses estratégicos específicos e perspectivas próprias a respeito da política escolar, constituindo-se como elementos potencialmente reguladores perante o peso dominante dos interesses dos professores” Afonso (1995, p.111).

Entre estes professores salienta-se o papel do delegado de grupo, no sentido em que a participação activa deste se reveste de um particular envolvimento, pela natureza representativa do cargo que exerce, até mesmo junto do departamento curricular<sup>14</sup>.

Por departamento curricular entendemos o órgão de apoio ao Conselho Pedagógico, portanto com carácter consultivo, que reúne professores de várias disciplinas e áreas disciplinares, nem sempre afins. Tal situação gera algumas dificuldades por parte de alguns chefes de departamento, concretamente, na decodificação e posterior transmissão de interesses de professores de disciplinas ou áreas disciplinares das quais os chefes de departamento, muitas vezes, não dominam nem conteúdos nem objectivos gerais. Nesta linha de pensamento, Filipe (1998, p.118) refere que

“Os conselhos de delegados de disciplina e de grupo/disciplina são igualmente duas estruturas de staff, mas de nível inferior ao departamento curricular. O primeiro constitui-se como estrutura de apoio ao departamento curricular para as questões relativas às diversas disciplinas que o integram e é composto pelo chefe de departamento e pelos delegados das disciplinas que o integram. A legislação não prevê a existência do segundo, contudo as escolas no uso da sua autonomia podem implementá-la através do seu regulamento interno”.

Neste novo modelo de gestão, o Conselho Pedagógico acumula maiores responsabilidades de natureza administrativa, em detrimento das de natureza pedagógica, em parte pelo vazio legislativo relativamente a matérias como esta que têm que ser definidas em sede própria.

---

<sup>14</sup> No departamento curricular, enquanto estrutura de orientação educativa, estão representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos ministrados na escola.

Importa, ainda, referir

“como principais modificações deste diploma, do ponto de vista estrutural: a criação do conselho de escola; a substituição da gestão colegial pelo gestor individual (...), a redução das atribuições do Conselho Pedagógico, que de órgão deliberativo passa a ser simplesmente um órgão de assessoria técnica e de consulta” (Porto, 1996, p.59).

Ainda, a mesma autora, citando Barroso (1991) evoca que este

“no que respeita à criação de um órgão de gestão unipessoal, considerou-o um regresso à organização próxima da “burocracia mecanicista” onde, citando Mintzberg, “as organizações de tipo burocrático mecanicista conduzidas por um gestor profissional, negam o sentido do empenhamento das pessoas e reduzem assim os sistemas humanos a estruturas vazias e impessoais” (Porto, 1996, p. 59).

Uma avaliação do *novo* modelo de gestão, criado pelo Decreto-Lei nº 172/91 e Portaria 921/92<sup>15</sup>, em experiência pedagógica em 49 escolas dos ensinos básico e secundário, permite-nos conhecer uma estrutura em que

“um Conselho Pedagógico constituído, fundamentalmente, pelos professores delegados de grupo ou disciplina eleitos pelos respectivos pares...[a quem competia] a coordenação e supervisão pedagógica... [dava base a] um “*modelo*” que dispersa a administração do estabelecimento por três órgãos distintos, localizados horizontalmente no topo da estrutura organizacional da escola, sem dependência hierárquica entre si, e com responsabilidades e competências facilmente sobreponíveis” (Afonso, 1995, p.107).

Todavia, “a “gestão democrática” não se integrou naturalmente numa estratégia global de reforma da administração da educação” (Afonso, 1995, p.107). Contudo, e “apesar do seu carácter “artificial” em termos de lógica de funcionamento da administração..., a “*gestão democrática*” acabou por sobreviver e consolidar-se, transformando-se num elemento fundamental da estratégia corporativa e sindical dos professores” (Afonso, 1995, p.107).

---

<sup>15</sup> Quanto à Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, enuncia as competências das estruturas de orientação educativa, ao passo que o Despacho 27/ME/93 determina a fórmula para atribuição de crédito global de horas a cada escola, no sentido de o director executivo efectuar a redução da componente lectiva dos elementos constituintes daquele órgão e das estruturas de orientação educativa, para o novo modelo de gestão.

Referindo-se ao período de tempo que medeia a publicação e aplicação do Decreto-Lei nº769-A/76 e a experiência do *novo* modelo de gestão, Afonso (1995) acrescenta: “ao longo dos últimos vinte anos, a tutela política e a burocracia administrativa do Ministério da Educação encontraram-se perante um modelo de gestão escolar solidamente implantado na cultura organizacional das escolas, em virtude do seu valor simbólico e do seu potencial estratégico para a corporação docente, no contexto do jogo do poder em curso no seio do sistema educativo público.” Como consequência, passou a existir “uma estratégia de hiper-regulamentação da gestão escolar, no sentido de limitar e circunscrever o efectivo exercício de poder autogestionário (...) transformando virtualmente os gestores eleitos pelos professores em meros executores burocráticos de uma complexa teia de normativos cuja congruência interna nem sempre é muito clara” (Afonso, 1995, p.108).

Ainda, no quadro do modelo de gestão criado pelo Decreto-Lei nº 172/91, as estruturas de gestão intermédia foram objecto de críticas por se considerar que relativamente à natureza e responsabilidade das mesmas existia um vazio legislativo. No âmbito dos Departamentos Curriculares, Porto (1996, p. 229), no estudo que realizou acerca da *implementação do novo modelo de gestão na escola secundária*, conclui ter sido esta subcategoria a par do Projecto Educativo, a que mereceu, por parte dos actores implicados, referências no que diz respeito à mudança que se operou e aos constrangimentos sentidos. “Se os departamentos curriculares (DC) foram, (...) considerados inovações pedagógicas, a sua constituição e o seu funcionamento, pelo contrário, foram apontados como muito problemáticos”. As razões encontradas pela autora no trabalho empírico que desenvolveu radicam, sobretudo, no facto de “as estruturas em que estavam inseridos, conselhos de e, delegados de grupo ou de disciplina, [terem] grande tradição [na escola secundária]” (Porto, 1996, p.230).

Na mesma linha de pensamento, a autora sublinha que se assistiu a “um esvaziamento dos objectivos para que foram criados os DC, limitando-se apenas a funcionar em termos de pontos de passagem da informação na horizontal e na vertical” (Porto, 1996, p.230).

Na elaboração de relatórios com vista a uma intervenção e consequente introdução de alterações ao nível da administração e gestão das escolas, houve o cuidado de avançar com propostas relativamente a esta matéria. Cada “proposta procede a um enquadramento geral (...) reconhecendo a sua importância e, em conformidade com as recomendações dos

estudos preparatórios, remete para regulamentação interna da escola ou agrupamento de escolas, a sua adequada configuração e as suas responsabilidades”. Embora se considere existir uma lacuna em termos de regulamentação para o nível das estruturas de gestão intermédia, acautela-se: “se não forem dadas condições às escolas para que estas estruturas funcionem, (...) essa já não é uma questão que passe pelo articulado de um diploma legal” (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº3/97, de 27 de Novembro, ponto 77).

O Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. O grau de autonomia concedida passa a depender da candidatura de cada escola e da celebração do respectivo contrato. A interpretação do Decreto ajuda-nos a identificar duas fases, sendo a segunda mais alargada, incidindo particularmente nos domínios administrativo e financeiro, destinando-se a entrar em vigor nas escolas logo que se conclua com sucesso a primeira fase - a aprovação do contrato de autonomia em sede própria.

Relativamente a contributos para a definição do papel do delegado de grupo, este diploma deverá ser entendido como “uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio). O Decreto-Lei nº 172/91 definia, no seu artigo 36º, como estruturas de orientação educativa, o Conselho Pedagógico (órgão de orientação educativa), o departamento curricular, o chefe do departamento curricular, o conselho de turma, o coordenador de ano dos directores de turma, o director de turma, o director de instalações, o serviço de psicologia e orientação e o departamento de formação.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº115-A/98 flexibiliza a composição do Conselho Pedagógico, de acordo com as condições de cada escola e do projecto educativo, remetendo a composição daquele órgão para o regulamento interno. O regulamento interno é elaborado pela direcção executiva, com o parecer do Conselho Pedagógico, sendo aprovado pela Assembleia de Escola.

No presente Decreto, salienta-se, como anteriormente enunciado, a importância do projecto educativo, do regulamento interno e do plano anual de actividades enquanto instrumentos privilegiados no processo de autonomia. Interessa-nos, sobretudo, o



regulamento interno por ser “o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos da administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, cap. I, artº3º, ponto 2, alínea b)) e, muito particularmente, onde podemos encontrar definidas, a nível de escola, as atribuições do delegado de grupo.

Quanto ao Conselho Pedagógico, este coordena e orienta, designadamente, os domínios pedagógico-didáctico, quer da orientação e acompanhamento dos alunos quer da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. É, portanto, o órgão responsável pela “coordenação e orientação educativa da escola”, onde têm assento os representantes que a escola decidir e ficar aprovado no regulamento interno (Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Secção III, artº24º e 25º).

No que diz respeito à articulação curricular, esta “é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola”. Ainda, “Os departamentos curriculares<sup>16</sup> são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram” (Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, cap. III, artº35, pontos 2 e 3).

No âmbito da sua autonomia, compete, portanto, à escola definir, no seu regulamento interno, a (re)organização dos docentes das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares por departamentos curriculares. Após composto, cada departamento elegerá, entre os professores profissionalizados, um elemento que será o coordenador, a quem compete igualmente representar o departamento no Conselho Pedagógico. No contexto do Decreto-Lei nº 172/91, o modelo dos departamentos curriculares falhou na sua execução, devido a uma multiplicidade de factores que não cabe aqui explicitar. Assim, a oportunidade e eficácia da gestão curricular intermédia, no quadro do normativo da Autonomia, depende, entre outros, da extensão da intervenção local no currículo, da valorização de projectos interdisciplinares – “passar de uma lógica disciplinar, para uma lógica transdisciplinar,

---

<sup>16</sup> A articulação curricular é assegurada através de “Departamentos Curriculares, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou de cursos, de acordo com as dinâmicas da própria escola”. (Art. 3º, ponto 2, alínea b, Decreto Regulamentar nº 10/99)

passar da rotina da lição, para a inquietude do projecto” (Barroso, 1999. p.141). – e, também, da liderança pedagógica dos professores.

Nesta linha de pensamento, a formação para o exercício de cargos de administração e gestão escolares merece-nos um enfoque especial conquanto entendemos a escola como “uma unidade de gestão do sistema” (Barroso, 1999. p.140), onde a formação desempenha um papel central, dado

“não poder haver autonomia sem lideranças. É preciso desenvolver nas escolas formas diversificadas de liderança (individual e colectiva), sem a qual não é possível empreender os difíceis e complexos processos de coesão e de eficácia (...) Entre estas formas diversificadas de liderança destacam-se as exercidas pelos órgãos de gestão intermédia ( direcção de grupo e de turma) cujo mau funcionamento constitui um dos maiores défices da nossa escola” (Barroso, 1999. p.141).

No sentido de colmatar o *défice* anteriormente apontado, Barroso (1996, p.69) defende a necessidade de “desenvolver um programa nacional específico para a formação na área da Administração Educacional (...) organizado e coordenado por uma estrutura adequada, de carácter descentralizado, com recurso à realização de protocolos específicos”.

## **2.3 O Delegado de Grupo**

### **2.3.1 Origens do cargo**

As recentes mudanças nas práticas de gestão e administração da escola suscitaram-nos a necessidade de encontrar um fio condutor que nos permitisse compreender o que constitui a nossa realidade em termos de administração e gestão da organização escolar.

Ao interrogarmo-nos acerca das alterações que têm ocorrido na escola portuguesa em termos organizacionais, falamos inequivocamente em modelos de gestão e nas definições formais que a legislação estabelece para estruturar e uniformizar as relações da escola, internamente, e com a administração central.

Em todo o caso, procuraremos dar conta dos aspectos formais e estruturais, ou seja, do que, nesta ordem de ideias, está previsto e definido em termos jurídicos e de política

administrativa no sentido de, por um lado, atender à realidade oficial e, por outro, às hipotéticas distorções que a figura de delegado de grupo sofre num caso particular – aquele a que se circunscreve o nosso estudo.

Interessa-nos compreender a perspectiva histórica, do ponto de vista legislativo e, para tal, passaremos em retrospectiva os dispositivos legais que enunciam, numa versão singular e oficial da realidade, as responsabilidades atribuídas a esta figura, bem como traçam um perfil na óptica da política do governo instaurada em cada momento.

No que diz respeito à forma como se auto-governam e são governadas, as escolas até mesmo conheceram dispositivos legais coexistentes mas com configurações diferentes – legislação de 1976, legislação de 1991 (em regime experimental) e legislação de 1998 – que impuseram, necessariamente, dissemelhantes configurações estruturais e, consequentemente, novas regras na administração em geral e na gestão, em particular.

Entendemos que a melhor forma de caracterizar em rigor esta figura, numa perspectiva rigorosa de cada modelo de gestão, será por recorrer aos textos legislativos e decretos normativos.

### **2.3.1.1 No Ensino Técnico – caracterização e funções**

Os documentos que referiremos revestem-se de importância especial para a compreensão das atribuições do delegado de grupo, no quadro global do funcionamento do sistema educativo português. Especificaremos os aspectos que, directa ou indirectamente, melhor identificam a figura do delegado de grupo, inscrita na estrutura global da organização escola e com objectivos de acção direccionados para o cumprimento de determinados desígnios da administração central para com as instituições educativas.

O cargo de professor delegado existe no ensino técnico desde 1948.

O artigo 114º do Decreto nº 37:029/48, de 25 de Agosto – Promulga o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial – refere as circunstâncias em que os *directores de escola* podiam *designar* o delegado:

“Os directores das escolas em que não haja conselhos de cursos e os daquelas em que, existindo tais conselhos, os mesmos não abranjam todos os agentes de ensino em serviço na escola podem, com a autorização do director-geral, designar um delegado, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (Art. 114º do Decreto nº 37:029/48, de 25 de Agosto, ponto 1).

Quanto à nomeação do delegado, pelo director da escola, fica explícito:

“Os professores delegados são escolhidos de entre os professores efectivos, adjuntos ou auxiliares do grupo para que forem designados” (Art. 114º do Decreto nº 37:029/48, de 25 de Agosto, ponto 2).

De salientar que estes professores *escolhidos* para desempenhar o cargo de delegado eram detentores de formação pedagógica nos seguintes termos:

“A formação profissional dos professores é obtida pela habilitação nas cadeiras da secção pedagógica das faculdades de Letras e pela realização de um estágio de dois anos, ao qual serão admitidos os candidatos que possuírem, segundo os grupos e a categoria em que pretenderem ingressar” (Art. 228º do Decreto nº 37:029/48, de 25 de Agosto).

Para cumprimento do estipulado no artigo 114º do Estatuto do Ensino Técnico, solicitava-se aos professores delegados que, ao abrigo da *Circular S.A. – nº7/59, de 25-2-959* (referida no supra mencionado estatuto), ao assistirem às aulas dos professores eventuais rubricassem a folha de ponto de professor respectivo e “no final de cada mês, [deveriam] preencher também uma folha de ponto com a discriminação do serviço realizado na qualidade de professor delegado” (MEN, 1973b, p.124).

No que às condições de elegibilidade diz respeito, podemos referir que:

“Os professores delegados são escolhidos de entre os professores dos quadros, mas, na sua falta, podem ser designados outros professores que tenham prestado, pelo menos, dois anos de serviço” (Artº 114º, ponto 2, do Estatuto do Ensino Técnico, 1973, p. 124, com “redacção dada pelo art. 4º do Decreto nº 43 231, de 14.10.960”).

### **2.3.1.2 No Ensino Preparatório – caracterização e funções**

A legislação que aprova o estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, concretamente o decreto nº 48 572/68, estipula um procedimento em tudo idêntico ao que tinha sido adoptado no Ensino Profissional, Industrial e Comercial:

“Sempre que o julgarem conveniente, os directores das escolas poderão propor ao director de serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (Art. 146º do Decreto nº 48 572/68, de 9 de Setembro).

O estatuto do ensino preparatório adiantava a possibilidade de serem nomeados professores para o cargo de delegado de disciplina exactamente com as funções estabelecidas no Decreto de 1948. No entanto, apenas em 1973 o cargo de delegado se generaliza à totalidade das escolas do Ensino Preparatório, seguindo a mesma lógica normativa imposta ao Ensino Liceal.

### **2.3.1.3 No Ensino Liceal – caracterização e funções**

Relativamente ao cargo de professor delegado nos liceus, este surge, mais tardiamente, em 1973, com a publicação do Decreto-Lei nº 102/73.

Os professores delegados eram coadjuvantes do director de escola. Desta forma:

“A superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa de cada escola cabe ao director, coadjuvado, nos termos do presente Estatuto, pelo subdirector, pelos directores de curso, pelo professor-secretário ou chefe de secretaria e pelos professores delegados” (Artº 98º do Estatuto do Ensino Técnico, 1973, p. 123).

Ao director da escola competia *designar um delegado seu para cada grupo*, constituindo-se este, desta forma, um cargo de absoluta confiança da direcção do liceu, em circunstâncias específicas e descritas no próprio estatuto:

“Os directores das escolas em que não haja conselhos de cursos e os daquelas em que, existindo tais conselhos, os mesmos não abranjam todos os agentes de ensino em serviço

na escola, podem, com autorização do director-geral, designar um delegado seu para cada grupo de disciplinas...” (Artº 114º, ponto 1, do Estatuto do Ensino Técnico, 1973, pp. 123-124).

Quanto às atribuições, eram abrangentes e explícitas:

[ao professor delegado] “competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais<sup>17</sup>, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (Artº 114º, ponto 1, do Estatuto do Ensino Técnico, 1973, p. 124).

Destacamos que também a formação dos docentes do ensino liceal consagrava uma primordial importância a uma multiplicidade de âmbitos específicos da formação individual dos professores, tanto mais que a legislação que remonta a 1947, sublinha que “o ensino liceal só poderá ser ministrado pelos indivíduos em quem o Estado reconheça, além da natural competência científica e pedagógica, a indispensável idoneidade moral e cívica” (Art. 17º, Decreto nº 36 508/47, de 17 de Setembro).

Efectivamente, no dia 1 de Março de 1973, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 102/73, concretiza-se a extensão da figura de professor delegado (já existente nas escolas técnicas secundárias) aos liceus, no âmbito da orientação e coordenação de uma ou mais disciplinas

É interessante constatar que “segundo as disposições do Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março, as funções de professor delegado (...) conferem direito a gratificação, pelo que estes cargos carecem de nomeação [Este acesso ao cargo – a *nomeação* pelo *director da escola* – sofrerá alteração com a revolta operada pelo 25 de Abril de 1974, passando o delegado a ser eleito entre os seus pares pedagógicos.]” (MEN, 1973b, p.125).

Encontramos o delegado de grupo, enquanto estrutura de gestão intermédia, na estrutura da organização escolar estabelecida pelo Decreto-Lei nº 769-A/76 e legislação subsequente. Não esquecemos, no entanto, que embora o referido decreto seja determinante no

---

<sup>17</sup> “O pessoal docente dos liceus é constituído pelas seguintes categorias de professores: efectivos, contratados, auxiliares e de serviço eventual. Os professores de serviço eventual habilitados com Exame de Estado para o magistério liceal têm o título de professores agregados” (art. 84º do Estatuto do Ensino Liceal, 1973, p. 48).

entendimento da escola enquanto organização democraticamente gerida, a criação da figura do delegado remonta a 1973, com o Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março, que lhe define as competências base. Podemos ler no seu artigo quinto: “Compete ao professor delegado orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas.”

#### **2.3.1.4 Síntese das principais características**

O cargo de professor delegado surge no Ensino Liceal em 1973 com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 102/73, concretamente no seu Art. 5º. Este normativo consagra a extensão ao ensino liceal de um cargo que anteriormente já existia no Ensino Técnico, desde 1948 (Decreto nº 37 029, de 25 de Agosto), e que estipulava a figura do professor delegado como sendo um auxiliar do director da escola.

No Liceu, este passou a ser designado directamente pelo director da escola, enquanto cargo de confiança, ficando estabelecido que: “Compete ao professor delegado orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas” (Decreto-Lei nº 102/73, nº 2 do art. 5º). O mesmo ocorreu no Ensino Preparatório cujas linhas orientadoras, nesta matéria, foram as mesmas.

#### **2.3.2 Evolução no Ensino Secundário a partir de 1974**

Interessa-nos compreender, à luz dos normativos, de que forma o perfil da figura do delegado de grupo se desenha, ao nível da gestão intermédia, e em que medida contribui para a prossecução dos objectivos da organização escolar.

“Os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade serão eleitos pelos respectivos docentes [do grupo disciplinar de que fazem parte]” (Decreto-Lei nº 769-A/76, cap.III, artº 23º, 1). Pela leitura deste diploma, impunha-se também que os professores delegados fossem “profissionalizados”.<sup>18</sup> Nos casos em que tal não se

---

<sup>18</sup> Entendemos “profissionalização” na sua dupla acepção: por um lado a especialização pedagógica, por outro, a exclusividade profissional, conforme explicita CRUZ, M. Braga et al. (1988) “A situação do professor em Portugal”. In *Análise Social*, vol. XXIV, nº103-104, pp. 1187-1293.

A mesma fonte informa-nos: “A partir de começos da década de 70, com a tomada de importantes decisões, das quais é de salientar a de começar a pagar o estágio aos professores e os meses de Verão aos professores provisórios, o Ministério da Educação começou a apostar em promover a formação pedagógica dos professores com habilitação própria, mas sem habilitação profissional. Por esse facto o número de professores profissionalizados tem vindo a crescer gradualmente, passando de 47,6% em 1981/82 para 54,2% em 1986/87. Este número atingiu já em 1989 um valor próximo dos 70%, de acordo com o inquérito realizado aos professores”. (p. 1201)

verificasse, competiria ao conselho directivo a designação de um elemento para o cargo. O Conselho Pedagógico, enquanto órgão responsável pela “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino”, deveria promover a boa colaboração entre todos os docentes que o integram, apelando, por isso, a que façam pleno uso das suas capacidades e desenvolvam uma postura cooperante, conforme consta do Decreto-Lei nº 769-A/76, cap.III, art. 25º, 1.

Mais especificamente,

“Compete aos conselhos de docentes de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo ou pedagógico” (Decreto-Lei nº 769-A/76, cap.III, art. 26º).

Na óptica das funções do delegado acresce, ainda, “coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, bem como a direcção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho directivo, pelo património que lhe seja confiado” (Decreto-Lei nº 769-A/76, cap.III, art. 29º, 1).

Com o diploma legal nº769-A/76, de 23 de Outubro, cria-se um regime de gestão diferenciado para as organizações escolares, atendendo aos níveis de ensino aí ministrados. No entanto, “Logo nos finais de 1974, a administração central passa a dispor de um instrumento normativo que generaliza um “modelo de gestão”, uniforme, a todas as escolas preparatórias e secundárias” (Lima, 1999). Trata-se do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, que se baseia numa “nova morfologia organizacional... [e] opta claramente por formas de democracia representativa...” que, por sua vez, facilitará o processo de consolidação dos cargos de delegado de grupo, na qualidade de representante de estruturas de coordenação intra-disciplinar vertical.<sup>19</sup>

Anteriormente a esta regulamentação oficial, ter-se-á dado um “ensaio autogestionário”, conforme refere Lima (1999), que “foi levado a cabo através da acção quotidiana nas

---

<sup>19</sup> Parafraseando Formosinho (1985), quando falamos em gestão intermédia no contexto da organização escolar referimo-nos às estruturas pedagógicas que compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intra-disciplinar vertical) e a coordenação interdisciplinar horizontal.



escolas, não só sem legislação que lhe desse cobertura mas até mesmo contra a legislação que entretanto foi sendo publicada.”

O disposto no diploma legal nº769-A/76, de 23 de Outubro, sofreu alterações relativamente ao funcionamento do Conselho Pedagógico quer no ensino preparatório quer no ensino secundário, introduzidas pelo Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de Setembro. No ano seguinte à data do referido diploma, a Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, introduz novas alterações, numa óptica do funcionamento do Conselho Pedagógico.

Esta matéria merece-nos a melhor atenção, na medida em que o professor-delegado é um elemento constituinte do Conselho Pedagógico. Nesta perspectiva, interessa-nos, particularmente, os aspectos que se prendem com a natureza do cargo de professor delegado e as respectivas atribuições. A Portaria em apreço reporta-se ao disposto, nomeadamente, no artigo 56º do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, e concretiza no seu ponto 7 quais os órgãos de apoio do Conselho Pedagógico e atribuições que lhes são inerentes. Assim, e uma vez que o conselho de grupo é, ele próprio, um órgão de apoio ao Conselho Pedagógico, “O professor delegado será, em cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o dinamizador da acção educativa” (Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, ponto 7.1.8). Para que tal aconteça, “a escolha do professor delegado, eleito de acordo com o nº 1 do artigo 23º do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, deve basear-se na formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas” (Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, ponto 7.1.9).

Numa análise exaustiva do estipulado nos pontos 7.1.10 e 7.1.11 da supra mencionada Portaria, merecem-nos particular destaque as atribuições do delegado no que diz respeito à orientação e coordenação da acção pedagógica dos professores do grupo a diferentes níveis de actuação:

“1) No trabalho de permanente actualização científica e pedagógica; 2) Na análise crítica dos programas; 3) Na planificação das actividades escolares; 4) No estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação; 5) No apoio e esclarecimento prestados aos professores menos experientes; 6) Na racionalização do trabalho docente, procedendo conjuntamente

com os outros professores à escolha e classificação de material didáctico e à organização de *dossiers* de documentação”,

para além das reuniões de Conselho Pedagógico, de grupo e o constante contacto com o órgão de gestão da escola.

A Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, define, entre as atribuições específicas do Conselho Pedagógico, a tarefa de “Coordenar a realização da profissionalização em exercício através dos delegado de grupo” (Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, ponto 4.3), sendo, para tal, necessário que, cada delegado, apoie o profissionalizando (quando houver um ou mais) na definição do “seu plano individual de trabalho de modo a favorecer o seu processo de formação” (Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, ponto 37).

Aos delegados acrescem responsabilidades tais como: “Representar os professores [do grupo] no Conselho Pedagógico” (34.1). “Orientar e coordenar a actuação pedagógica dos professores, tendo em vista a sua formação contínua” (34.2). “Acompanhar a profissionalização em exercício” (34.3). Compete, ainda, ao delegado, “apresentar as recomendações e sugestões dos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina e transmitir a estes as orientações do Conselho Pedagógico” (Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, pontos 34 e 35).

As atribuições do delegado em termos de orientação e coordenação dos professores do grupo nos aspectos que se prendem com a prática pedagógica devem levá-lo a “Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos docentes”; “Coordenar a planificação das actividades pedagógicas”; “Apoiar e enquadrar os professores menos experientes”; e também “Assegurar uma participação efectiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes” (Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, ponto 36).

Quanto à eleição do delegado de grupo, esta é feita pelo conselho de grupo “de entre professores com habilitação profissional, desde que exista um mínimo de três professores no grupo, subgrupo ou disciplina” (Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, ponto 41).

Ao passo que legislação anterior, concretamente, os *Estatutos* ou mesmo o diploma legal de 1973 (Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março), limitava-se a estipular como requisito para elegibilidade o facto de os futuros delegados serem detentores de alguma prática pedagógica e a profissionalização, na Portaria em análise, o legislador denota maior preocupação com esta matéria e estabelece os “requisitos desejáveis para o desempenho do cargo de delegado”. A saber: “Prática docente como profissionalizado”; Disponibilidade para a relação pessoal e grupal”; “Espírito de iniciativa e de dinamização da acção educativa”; “Capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas” (Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, ponto 42).

A visível preocupação em orientar aqueles profissionais que concorrem para o desempenho deste cargo leva a que, em posterior despacho ministerial, se especifique, mais pormenorizadamente, os requisitos que o professor deverá reunir para o desempenho das competências que lhe são cometidas. Assim, a este respeito, podemos ler o que o legislador enuncia no ponto 39 do Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho:

“Prática docente como profissionalizado; Reconhecida actualização no domínio científico da área disciplinar respectiva; Conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação; Espírito de iniciativa e dinamização da acção educativa; Receptividade à mudança e ao progresso das ciências e das novas tecnologias; Capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo; Capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas; Capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo: Flexibilidade, decisão e abertura à crítica”.

Embora longa, a transcrição elucida uma preocupação do legislador em introduzir elementos que possam contribuir para legitimar a atribuição do cargo de delegado de grupo a um dos professores, em cada grupo.

Este Decreto-Lei retoma o disposto na Portaria 970/80 no que diz respeito às atribuições fundamentais do delegado de grupo (Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, ponto 40 e 43). Salientamos como aspecto inovador, neste diploma, a expectativa de o delegado “Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspectiva de mútuo enriquecimento” (ponto 43.3).

Ainda, este diploma estabelece que “O cargo de delegado é de aceitação obrigatória” (Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, ponto 47.3).

O Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, revoga um conjunto de diplomas anteriores, e regulamenta novamente o funcionamento do Conselho Pedagógico. Introduz alterações e fixa novas funções e tarefas àquele órgão, redefinindo o perfil de estrutura de gestão democrática. Esta análise é conduzida a nível das estruturas, permitindo a descrição dos órgãos de gestão, nos seus aspectos formais – composição, processo de constituição, requisitos, condições de funcionamento – e a nível das funções, de modo a permitir a identificação, de natureza ou substância, das funções de gestão atribuídas aos diferentes órgãos da escola, e como se distribuem individualmente ou colegialmente; do modo de articulação das diferentes estruturas de gestão dentro de um processo democrático; das margens de autonomia que são deixadas às escolas num regime que continua a ser fortemente centralizado e centralizador. Não perdemos de vista que a figura em análise – o delegado de grupo – se inscreve nesta estrutura de gestão democrática.

Neste normativo continuamos a ter como condição de elegibilidade do delegado também o facto de ser professor efectivo ou profissionalizado não efectivo, em serviço numa escola.

Mantendo a nossa perspectiva diacrónica, e atendendo ao quadro global e geral de funcionamento do sistema educativo, a Lei nº46/86, de 14 de Outubro, preconiza uma óptica de democratização do ensino, incumbindo o Estado dessa especial responsabilidade.

Leituras diversas foram sendo feitas, contudo “os sobressaltos da reforma iniciada com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 86, (...) podem também explicar [-se] pelo grau de inovação que impunham, pela deficiente formação dos agentes da mudança, pela insuficiente clarificação das vantagens e custos das mudanças pretendidas, da complexidade da sua execução” (Brandão, 1999, pp. 20-21).

Uma leitura dos diplomas legais – Decreto-Lei nº 769-A/76, Portaria 677/77 e Decreto-Lei nº 211-B/86 – permite-nos proceder a uma análise estrutural e funcional da figura do delegado de grupo. Assim, “aos delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade exige-se, para além da categoria profissional, um conjunto de competências relacionais e

científicas. Estas poderão constituir um perfil ideal, mas na prática talvez nem sempre seja encontrado sobretudo quando se têm assimetrias tão fortes na distribuição dos recursos humanos, e se têm de conjugar necessidades de carga horária” (Ministério da Educação (1988). *Quadro legal: ensino preparatório e secundário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.).

O Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, anuncia “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada... transferindo poderes de decisão para os planos regional e local [anteriormente previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, quando, no seu artigo 45º, ponto 2, se lê a este propósito: “Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”].

Ainda, o “diploma [Decreto-Lei nº43/89] define um quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível” apontando, desde este momento, para a necessidade de instrumentos tais como o projecto educativo e o regulamento interno, da responsabilidade de cada escola, que consubstanciem a gestão da escola em função da realidade socio-educativa.

No entanto, é no quadro do Despacho nº8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, que se estipulam as funções do professor delegado enquanto elemento constituinte do Conselho Pedagógico. No que a este assunto refere, pode ler-se no capítulo II: “ Os professores das diversas disciplinas organizam-se em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (ponto 18).

Relativamente ao perfil do delegado, aquele “deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança” (ponto 20, do cap. II, do referido Despacho).

Quanto às atribuições, o Despacho concretiza-as, a saber:

“A representação dos respectivos professores no Conselho Pedagógico, actuando como transmissor entre este órgão e o grupo” (ponto 21.1); “A orientação e coordenação

pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua” (ponto 21.2); “Propor ao conselho directivo, de entre os professores do grupo, quem deve assumir a direcção das instalações próprias ou adstritas ao respectivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, sempre que se justifique (...) (ponto 21.3); “Compete ao delegado, como orientador e coordenador da actuação pedagógica dos professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade: Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes; Coordenar a planificação das actividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre professores do grupo; Assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica; Orientar directamente o professor em profissionalização, na área da concepção e realização do projecto de formação e acção pedagógica, em articulação com a instituição de ensino superior, bem como elaborar proposta bem fundamentada da sua avaliação” (ponto 22).

Pela leitura destes últimos pontos, entendemos que o normativo reforça o papel do delegado de grupo enquanto supervisor das práticas educativas dos seus pares pedagógicos.

Uma caracterização do perfil do delegado de grupo, à luz destes normativos, poderia fazer-se atendendo a factores tais como: a prática docente como profissionalizado, a reconhecida actualização no domínio científico, os conhecimentos no domínio das Ciências da Educação, o espírito de iniciativa e dinamização da acção educativa, a receptividade à mudança e, actualmente, ao uso de novas tecnologias, a capacidade de relacionamento pessoal e em grupo, a capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas, a capacidade de promover e estimular a permanente auto-formação entre os elementos do grupo e, acrescentaríamos, a flexibilidade, a capacidade de decisão e abertura à crítica.

No que refere ao período de tempo a que diz respeito a eleição do delegado de grupo, o Despacho nº8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, continua: “O delegado é eleito por um período de dois anos, se for professor do quadro de nomeação definitiva. Em qualquer outra situação, a eleição é válida por um período de um ano”. Contudo, “O exercício das funções de delegado pode cessar a pedido do interessado ou por proposta devidamente fundamentada de, pelo menos, dois terços dos membros do conselho de grupo, carecendo sempre de parecer do Conselho Pedagógico” (pontos 26 e 27).

De salientar, ainda, que

“Os delegados têm direito, de acordo com o número de professores do respectivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, às seguintes reduções de serviço lectivo: De três a dez professores – quatro horas semanais; De onze a vinte professores – cinco horas semanais; Mais de vinte professores – 6 horas semanais” (ponto 28 do referido Despacho).

Sistematizando,

“A estrutura global e os procedimentos da actual organização e direcção escolar, geralmente conhecidos entre os professores como “gestão democrática”, encontram-se definidos no Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro de 1976. Os Decretos-Lei e as Portarias posteriores especificam os múltiplos pormenores do sistema. É o caso da Portaria nº 677/77 e do Despacho nº 8/SERE/89” (Afonso, 1994, p.14).

É, no entanto, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que se assiste a uma alteração significativa no modelo de direcção e gestão que se preceitua comum a todos os estabelecimentos de ensino, nas suas linhas conceptuais. De facto, “O diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade (...) a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo” (Preâmbulo do Decreto em análise). Não só o órgão de direcção assume uma dimensão substancialmente diferente da que mantinha até esta altura, mas, e com um grau de interesses acrescido para o âmbito do estudo em que nos situamos, também o Conselho Pedagógico – órgão de coordenação e orientação educativa – vê a sua composição alterada. Ou seja, neste normativo já não temos o professor delegado enquanto representante do grupo disciplinar no Conselho Pedagógico, mas sim os Chefes de Departamentos Curriculares, constituindo-se os Departamentos Curriculares em prospectivos espaços para fazer interdisciplinaridade, formados por disciplinas estabelecidas como afins.

Os Departamentos Curriculares criados por este normativo não têm nem uma gestão nem uma dinâmica próprias, funcionando como meros pontos de passagem de informação de baixo para cima e de cima para baixo, numa cadeia mais intrínca pois nela encontramos os Chefes de Departamento Curricular (eleitos entre os professores que pertencem ao

Departamento, nos termos do artigo 38º do decreto em apreciação), com assento no Conselho Pedagógico, e os delegados de disciplina (em termos a definir pelo regulamento interno de cada escola). Esta disposição veio dar lugar a mais cargos e, conseqüentemente, mais reuniões.

Parece-nos oportuna a apresentação de alguns elementos que contribuem para uma análise da figura do delegado, efectuada numa perspectiva diacrónica dos normativos por nós seleccionados.

### **2.3.3 A configuração actual**

Estudos preparatórios apontavam para uma mudança substantiva do prefigurado pelo modelo de gestão criado pelo Decreto-Lei nº172/91, embora se perspectivasse que um futuro modelo fosse desenhado “incorporando a experiência dos anos de democracia” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio).

O Decreto-Lei em análise apresenta-nos um quadro normativo mais flexível por contraponto com o que estabelecia o Decreto-Lei nº 172/91. As próprias escolas, em estádios diferentes no que se refere ao tipo de autonomia, ansiavam as condições necessárias para o seu exercício. Neste âmbito, com o Decreto-Lei nº 115-A/98 pretende-se valorizar a identidade da organização-escola por meio do projecto educativo (decorrente de uma articulação profícua com o plano anual de actividades), do regulamento interno e do contrato de autonomia, viabilizando uma adequação mais consentânea entre os princípios e normas estabelecidas a nível nacional e a diversidade de situações, tantas quantas a rede escolar engloba, concretizadas em dinâmicas colectivas de cada escola, sem descurar os contextos socio-geográficos em que se inserem.

Conforme explicita Barroso (1999, p.139), “Este regime consagra o princípio da autonomia das escolas, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, variável de acordo com o projecto educativo e as condições específicas de cada escola, cujo âmbito, conteúdo e meios são formalizados através de um “contrato de autonomia” celebrado entre a escola e a direcção-regional de educação respectiva”.



De salientar, designadamente os princípios orientadores do programa de reforço da autonomia das escolas, e em particular a forma faseada como o processo se desenvolveu, sendo a adesão das escolas ao processo voluntária e feita de forma contextualizada, por via de contratos de autonomia. Notamos também o sistema de apoio e acompanhamento por parte do poder central e regional como garante da sustentação e reforço do processo que “tem que passar por uma alteração mais profunda das políticas, estruturas e práticas existentes, em particular em quatro domínios: Poderes locais fortes (...). Escolas fortes (...). Cidadãos participativos (...). Estado atento e interveniente (...)”, conforme refere Barroso (1999, pp.139-140).

Sublinhamos, por merecer particular interesse no âmbito do nosso estudo, a intervenção dos professores preconizada em termos de liderança, por serem detentores de uma margem de poder de decisão, no desempenho de funções de gestão na escola (para o que concorre uma desejável formação especializada). Também a assembleia de escola, por não haver tradição nesta actuação, merece a nossa atenção pelo facto de daí poderem advir confrontos de interesses por parte dos grupos ou clientelas nela representados. Recordamos que, nas escolas que adoptaram o modelo de gestão do Decreto-Lei nº 172/91, frequentemente

“o conselho directivo foi mantido numa posição defensiva, enfrentando a crítica e o antagonismo constantes dos professores, mesmo quando as suas decisões de gestão concretas não desafiavam seriamente os interesses dos professores. Para além disso, a predominância da cultura colegial dos professores a todos os níveis da estrutura organizativa das escolas esvaziou as diferentes funções de gestão, nomeadamente as posições intermédias, de quaisquer competências de supervisão e capacidades de liderança. Assim, a “gestão democrática” e a cultura colegial dos professores transformaram a escola numa organização sem liderança, onde não existe uma visão estratégica reconhecida e aceite relativamente aos seus objectivos e à sua missão” (Afonso, 1994, p.282).

Ainda, salientamos um outro contributo para interpretar e compreender o papel dos professores relativamente ao grau de participação em matérias decisivas para o funcionamento da organização escolar, pois

“De facto, não só os professores participam pouco no processo de eleição das suas estruturas de gestão, como se isolam na direcção das escolas (...) este “isolamento” dos

professores torna-os talvez mais vulneráveis à pressão do poder central, que continuamente invade a Escola com normativos que tornam cada vez mais curta a margem da autonomia de que a escola dispõe. Não há participação se não houver um certo grau de autonomia na tomada de decisão – autonomia que permita desenvolver projectos ou uma política educativa local, com a necessária avaliação de recursos e definição de metas a alcançar, considerando as necessidades e as prioridades estabelecidas” (Clímaco, 1988, p.51).

Embora não encontremos explicitamente referenciadas, também por se tratar de um *quadro legal de referências*<sup>20</sup>, as atribuições do delegado de grupo, entendemos ser premente salientar que as actividades a empreender por este, juntamente com os elementos do grupo que coordena, concorrem de forma determinante para a concretização dos objectivos do Conselho Pedagógico, em particular, e conseqüentemente, para as finalidades da organização escolar no âmbito da política emanada pela administração central. Constitui-se, nesta medida, também uma necessidade a concepção dos grupos de docência em bandas mais largas, acompanhando esta medida com a formação de professores a todos os níveis. “Além disso, torna-se necessário, igualmente, qualificar todos os que desempenham cargos de gestão” (Barroso, 1996, p. 64).

De acordo com o supra referido *quadro legal de referências*, “propõe-se que o regime jurídico sobre a gestão estabeleça um conjunto de normas sobre o quadro organizativo que deve regular a gestão de topo e que deixe ao critério da escola (segundo orientações gerais) a própria definição das estruturas e órgãos de gestão intermédia” (Barroso, 1996, pp.64-65).

Ao interpretarmos o Decreto-Lei nº 115-A/98 damos-nos conta que as estruturas de gestão intermédia dependem hierarquicamente do Conselho de Escola, na qualidade de órgão colegial, onde, por sua vez, estão representados os professores, alunos, encarregados de educação entre outros elementos da comunidade educativa. A comissão pedagógica, com responsabilidades ao nível da orientação pedagógica, conta com a participação de representantes de cargos de gestão intermédia, entre outros elementos, sendo, no entanto, a comissão executiva quem

---

<sup>20</sup> “O regime de autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de quadro legal de referências”. Lemos, Jorge (1998). *Autonomia e gestão das escolas*. Porto: Porto Editora, p.116.

“assegura as funções da gestão intermédia da gestão da escola e tem na sua dependência todas as estruturas de gestão intermédia (serviços administrativos e de apoio logístico; departamentos e outras unidades de coordenação pedagógica; equipas de projectos especiais)” (Barroso, 1996, p.68).

O enfoque em termos organizacionais é colocado ao nível do regulamento interno<sup>21</sup>, como enunciado em legislação anterior, preparatória do ponto de vista da Autonomia das Escolas.

Posteriormente, o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, estabelece as “condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34º a 37º do referido regime de autonomia (...) [e] quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar nº 10/99).

O mesmo decreto coloca uma tónica especial na cooperação entre os docentes, na prossecução dos objectivos a que se propõe cada escola e o sistema educativo num todo. Ainda, realça o papel a desempenhar pelas estruturas de gestão intermédia porquanto “desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar nº 10/99).

Ao estabelecer o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o Decreto Regulamentar em análise enuncia, igualmente, o “regime de exercício das funções de coordenação (...) bem como de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola” (Art. 1º do Decreto Regulamentar nº 10/99).

Reiterando o estipulado no “Decreto da Autonomia das Escolas”, regista-se no artigo quinto do Decreto Regulamentar nº 10/99 que

---

<sup>21</sup> “Constituindo o regulamento interno o documento que define o regime de funcionamento da escola ou do agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (...)” Lemos, Jorge (1998). *Autonomia e gestão das escolas*. Porto: Porto Editora, p.118.

“A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”.

Esta preocupação, por parte do legislador, com uma desejável valorização dos actores remete-nos para a crescente profissionalização que se tem vindo a verificar, associada a novos desafios no exercício da actividade docente, concretamente, a diversidade de funções directivas e gestionárias<sup>22</sup>. Daí advém que a formação dos professores, predominantemente científica durante largos anos, tenha vindo a ser complementada com uma formação profissional de natureza tanto prática como teórica.

#### **2.3.4 Síntese e conclusões**

Ao estudarmos o cargo de delegado de grupo, nomeadamente a evolução deste ao longo dos tempos, assumem particular acuidade quatro indicadores que estiveram presentes na nossa análise: Estrutura, Condições de Acesso, Requisitos para o Exercício do Cargo e Competências.

Ao reflectirmos sobre a estrutura organizacional, encontramos o delegado de grupo, enquanto órgão unipessoal, inscrito no organigrama da escola, onde se encontram todos os outros órgãos e onde estão desenhadas as suas relações hierárquicas.

O delegado de grupo pode ser inserido num contexto específico de “chefia intermédia” que, de acordo com Chiavenato (1993, p.835), corresponde ao “nível colocado entre o nível institucional e o nível operacional, e que cuida da articulação interna entre estes dois níveis. (...) É o nível que lida com os problemas da adequação das decisões tomadas ao nível institucional (no topo) e com as operações realizadas no nível operacional (na base da organização)”.

O enquadramento do delegado de grupo enquanto órgão de gestão intermédia decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (Conselho Directivo e Conselho

---

<sup>22</sup> O artigo 11º do Decreto Regulamentar nº 10/99 regista *outras actividades de coordenação, entre elas, a gestão de instalações específicas*.

Pedagógico) e o nível de ensino em contacto, os alunos e os pais (Formosinho, 1985). Para Formosinho, a recusa em traduzir a diversificação horizontal da actividade docente em diversificação vertical, ou seja, criar diferentes patamares na carreira, constitui uma forte limitação à eficácia da acção coordenadora dos gestores intermédios. Assim sendo, “O nível de coordenação, para ser eficaz, tem de se situar acima do nível de ensino em contacto”.

Encontramos na obra de Mintzberg mais uma referência ao papel que a gestão intermédia desempenha na prossecução dos programas e das estratégias definidas pelo topo. Assim, “O termo gestão intermédia, embora raramente definido com precisão, geralmente inclui todos os membros da organização que não se encontram nem no vértice estratégico, nem no centro operacional” (Mintzberg, 1995, p.39).

Como descrevemos anteriormente, o cargo de professor delegado de grupo foi sendo objecto de enquadramento, análise e reformulações sucessivas por parte do legislador, dando origem a uma significativa produção normativa, por nós explicitada, e da qual destacamos, em síntese, no quadro seguinte, os suportes legais mais caracterizadores da figura em análise.

Quadro síntese da evolução do papel do delegado de grupo  
à luz de alguns dos suportes legais

(Quadro 1)

Normativo (em análise)	Designação do cargo	Requisitos	Competências base	Condições de acesso
Decreto nº 37:029/48, de 25 de Agosto	Delegado	Ser professor efectivo, adjunto ou auxiliar do grupo	Orientar e coordenar o ensino de disciplinas e fiscalizar o serviço de professores eventuais	Nomeação do director da escola
Decreto nº 48572/68, de 9 de Setembro	Delegado	Ser professor efectivo, adjunto ou auxiliar do grupo	Orientar e coordenar o ensino de disciplina ou conjunto de disciplinas e fiscalizar o serviço de professores provisórios	Nomeação do director da escola
Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março	Professor delegado	Ser professor do quadro ou ter prestado pelo menos dois anos de serviço	Orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas	Nomeação do director da escola
Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro	Professor delegado	Ser professor profissionalizado. Caso não exista, caberá ao órgão de gestão designar um professor.	Coordenar e orientar os trabalhos dos professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, bem como zelar pelas instalações e património que lhe seja confiado.	Eleição pelos respectivos docentes
Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro	Delegado de grupo e Professor delegado	Prática docente como profissionalizado, disponibilidade para relação pessoal e grupal, espírito de iniciativa e de dinamização da acção educativa, capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas	Representar os professores no Conselho Pedagógico, orientar e coordenar a actuação pedagógica dos professores, tendo em vista a formação contínua dos mesmos; acompanhar a profissionalização em exercício.	Eleição pelo conselho de grupo
Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho	Professor delegado e Delegado de Grupo	Prática docente como profissionalizado; reconhecida actualização no domínio científico; conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação; espírito de iniciativa e de dinamização da acção educativa; receptividade à mudança; capacidade de relacionamento pessoal e grupal; capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas; capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo; flexibilidade, decisão e abertura à crítica.	Representar os professores no Conselho Pedagógico, orientar e coordenar a actuação pedagógica dos professores, tendo em vista a formação contínua dos mesmos; zelar pelas instalações adstritas ao grupo	Eleição pelo conselho de grupo
Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro	Professor delegado e delegado de grupo	Professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido por ser detentor de uma competência científica e pedagógica e pela capacidade de relacionamento e liderança.	Representar os professores no Conselho Pedagógico; orientar e coordenar a actuação pedagógica dos professores, tendo em vista a formação contínua dos mesmos; zelar pelas instalações adstritas ao grupo.	Eleição pelo conselho de grupo
Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio	Delegado de Disciplina, se entender necessário, nos termos a definir pelo regulamento interno	Em cada <i>Departamento Curricular</i> é criado um conselho de delegados de disciplina; o chefe de departamento curricular é eleito entre os professores que pertencem ao departamento	As preceituadas no âmbito da participação destes representantes dos docentes no Conselho Pedagógico	Eleição entre pares

Gostaríamos de destacar alguns dos aspectos que nos merecem melhor atenção ao efectuarmos uma análise evolutiva do papel do delegado de grupo à luz dos textos legais,

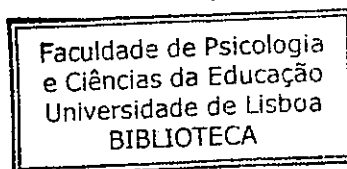
nomeadamente naquilo que diz directamente respeito aos indicadores por nós explicitados acima – condições de acesso, requisitos para o exercício do cargo e competências.

Concretizando, o Decreto nº 37:029/48 e o Decreto nº 48572/68 mantêm os mesmos requisitos e competências para o delegado, notando-se uma ligeira diferença na nomenclatura utilizada para designar o vínculo dos professores à escola. No primeiro, designam-se professores eventuais, enquanto que, no segundo, os mesmos são designados por professores provisórios. Interessa salientar que é sobre estes que recai a atenção de “fiscalizar” exercida pelo delegado de grupo.

No Decreto-lei nº 102/73, o legislador incluiu a possibilidade de exercício do cargo de delegado em função dos anos de serviço. É, assim, introduzida uma variável de antiguidade na função docente para permitir o acesso (formal) à função de “professor delegado”, nomenclatura como, entretanto, passou a ser designada a função em referência. Assistimos, desta feita, a uma valorização da actividade lectiva por parte do “professor delegado”, o qual deixa de ter um carácter fiscalizador preconizado na legislação anterior.

Nos Decreto-lei nº 102/73 e Decreto-lei nº 769-A/76, ou seja, os publicados no período que mediou o antes e o após 25 de Abril de 1974, houve uma evolução muito significativa em termos dos processos de acesso ao cargo de delegado de grupo. Até àquela data, o acesso a este cargo era por nomeação do director de escola, enquanto que, após a revolução de Abril, o legislador impôs que o acesso a este cargo se processasse através de eleição directa exercida pelos pares pedagógicos. De salientar, ainda, que o Decreto de 1973 valorizava a componente pedagógica, sendo notório o aumento dos requisitos de acesso, uma vez que antes daquela data, considerava-se apenas a posição do professor na carreira. Para além deste aspecto, assistimos a uma valorização efectiva do tempo de serviço prestado na carreira docente.

Com a publicação e entrada em vigor do Decreto-lei nº 769-A/76 o professor não tem, necessariamente, que ser efectivo para aceder ao cargo de delegado, contudo, importa que seja profissionalizado, condição que se vai mantendo nos normativos seguintes. O facto de ser profissionalizado significa, à partida, uma valorização da formação para o desempenho da docência, bem como a capacidade de mobilização do conjunto de competências necessárias ao desempenho do cargo.



A partir dos anos 80, o legislador atende às características pessoais do indivíduo (apetência pessoal para o exercício da função, capacidade de relacionamento interpessoal, espírito de iniciativa e capacidade de dinamização de equipas de trabalho), o que até aquela altura era desconsiderado. Assistimos, desta feita, a uma evolução ao nível dos requisitos e competências base, em diversos domínios e âmbitos de actuação pessoal e grupal, para o exercício do cargo de delegado. Estas características pessoais do profissional docente, enquanto indivíduo activo na organização escola e agente de interacção e mudança organizacional, vão sendo objecto de maior especificação nos posteriores normativos, nomeadamente no Decreto-lei nº 211-B/86.

Neste último normativo, para além de serem introduzidas questões ao nível da qualificação nos domínios científico e pedagógico (*saber* e *saber-fazer*), é reforçado o perfil de competências, deste profissional, também nos diferentes âmbitos do saber – ao nível do *saber-ser*, do *saber-estar* no grupo, do *saber-agir* como pólo dinamizador numa equipa disciplinar.

O Despacho nº 8/SERE/89 sistematiza as ideias do Decreto de 86, não introduzindo elementos novos de relevo.

Por sua vez, o Decreto-lei nº 172/91 introduz a noção de “departamento curricular”, cabendo ao órgão de gestão da escola definir, no seu regulamento interno, as atribuições do chefe deste departamento. Com este Decreto, o legislador pretendeu claramente criar um esvaziamento no cargo de delegado de grupo, propondo, por seu turno, uma valorização e definição do papel de um chefe de departamento curricular, criando mais uma linha hierárquica na estrutura e cimentando, desta forma, o papel deste órgão de gestão intermédia na escola. Este decreto funcionou como experiência pedagógica em algumas escolas, tendo sido objecto de diversas críticas, concretamente neste aspecto.

Num sistema educativo fortemente centralizado estatalmente, os actores organizacionais procuram exercer a sua influência, de tal forma que

“os protagonistas socio-educativos locais deixaram progressivamente de se rever e de se auto-representar enquanto periferia, e capitalizaram experiências e iniciativas que fazem de



cada periferia não uma simples extensão da administração central, mas antes o centro da acção educativa concreta, assim contribuindo para a crise de legitimidade do controlo central sobre a educação” (Lima, 1998, p.18).

A partir dos normativos ora enunciados, destacamos certos elementos que concorrem para uma caracterização da figura do delegado de grupo. Perspectivamo-la não só ao nível das práticas educativas mas também na relação delegado/grupo, a saber: a formação de disposições e de competências de relacionamento interpessoal, o respeito e a atenção aos outros, o reconhecimento dos outros enquanto interlocutores, o uso activo da comunicação para sustentar o relacionamento no grupo, o sentido de articulação entre direitos e deveres, direitos e obrigações, o sentido de grupo, a identidade do grupo e das responsabilidades de, e face ao, grupo e o projecto pessoal.

Entendemos serem estas as bases de uma ética da presença e da acção pessoal e profissional do delegado no contexto da organização escolar. Concretamente,

“procura-se sublinhar que os gestores [com aplicação aos delegados de grupo] deverão ser professores que transitoriamente desempenham funções de gestão mas que conservam o estatuto de docente e a pertença ao respectivo grupo de pares” (Afonso, 1995, p.118).

No entanto, Teixeira (1995, p.130) chama a nossa atenção para os perigos da sobrevalorização dos normativos legais em detrimento das práticas efectivas dos actores: “Não são, pois, as leis mas, sim, os actores sociais quem realiza a mudança; como afirma Brunet, “são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é”.

Poderíamos atender, mais estritamente, aos princípios e processos a aplicar no sentido de regular as relações de poder e às tomadas de decisão no seio do grupo, consequentemente, na organização – as instâncias de tomada de palavra, de controlo de poder e de reprodução legislativa, que surgem nas reuniões quer formais quer informais com os pares pedagógicos e, ainda, os mecanismos institucionalizados da canalização de informação.

Baseamos, então, na voz dos actores, o nosso discurso que, por sua vez, assenta em dois pólos: as orientações formais decretadas e, não menos importante (porque denunciador do

que efectivamente se produz ou reproduz daquilo que é dado como legal ou oficial), as práticas:

“E se no domínio das práticas, no *plano da acção organizacional*, podemos de facto identificar realizações capazes de romperem, em graus variados, com o quadro político e normativo antes traçado, isso deve-se mais à ambiguidade e à ineficácia do controlo central em certas fases e sobre certas áreas, e sobretudo, à capacidade de resistência e de produção de regras alternativas por parte dos actores escolares, transformando a escola num locus de produção normativa, do que às margens de autonomia que têm sido formalmente concedidas pelo poder central” (Lima, 1999, p.66).

Ainda, segundo o mesmo autor, quando

“focalizamos a organização escolar a partir da diversidade de orientações (externas e internas) e de práticas em contexto organizacional escolar e de actores intervenientes, logo parece difícil não reconhecer que a acção organizacional escolar é marcada por uma pluralidade de orientações e de práticas que dificilmente se esgota no apertado rol das disposições formais-legais. Logo se começa a compreender, também, que as estruturas formais-legais não são as únicas existentes e que mesmo essas são menos rígidas, estáveis e homogêneas do que muitas vezes pensamos. Em todo o caso são estruturas em construção, não independentes da acção organizacional escolar (...) De resto, um modelo de gestão escolar só tem existência empírica *na e pela* acção e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação” (Lima, 1996a, pp.14-15).

É precisamente a gestão intermédia de natureza pedagógica intra disciplinar, associada a uma coordenação vertical de professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber, que faz da figura do delegado de grupo o tema central da nossa investigação e que suscitou este percurso por um conjunto estruturado de preceitos legais.

## **CAPÍTULO III – O DELEGADO DE GRUPO COMO ÓRGÃO DE GESTÃO INTERMÉDIA**

### **3.1 As funções do delegado de grupo enquanto órgão de gestão intermédia**

O capítulo I da Primeira Parte deste estudo analisa a problemática do enquadramento da organização-escola à luz da abordagem realizada por Mintzberg (1995). Naquele capítulo caracterizámos a escola enquanto uma “burocracia mecanicista” e uma “burocracia profissional”, bem como identificámos na escola as diversas estruturas e os actores que, segundo a abordagem deste autor, são componentes de cada uma destas configurações.

Ao passo que a Burocracia Mecanicista prevê a existência de tarefas operacionais muito especializadas, com procedimentos muito formalizados no centro operacional e consequente proliferação de regras, dando lugar a uma comunicação formalizada em toda a organização, a Burocracia Profissional, adoptando o centro operacional como componente-chave, tem na standardização das qualificações, na formação dos seus profissionais, na especialização horizontal do trabalho e na descentralização horizontal e vertical as suas características mais evidentes.

As organizações cujas características se aproximam de uma Burocracia Profissional, conforme preceituado por Mintzberg, encaram as competências e os conhecimentos dos profissionais como um valor intrínseco. Os professores, detentores de qualificações académicas e profissionais idênticas, constituem a parte mais importante da escola encarada como uma Burocracia Profissional e desenvolvem, num ambiente estável e dotado de alguma complexidade, a sua actividade, atendendo às normas elaboradas, na sua maioria, fora da organização escola.

Nesta ordem de ideias, ao retomarmos a configuração a que Mintzberg designou de Burocracia Profissional, norteadas por uma estrutura essencialmente burocrática, cuja coordenação, à semelhança do que acontece no caso da Burocracia Mecanicista, é assegurada por normas de funcionamento que determinam o que há-de ser feito, também a gestão do grupo disciplinar é pautada pelos preceitos legais que regulam quer o papel do grupo na organização da escola quer a actuação do próprio delegado na optimização dos seus esforços de levar a bom termo as funções que lhe foram cometidas.

Transpondo para a realidade dos professores que, no quadro da escola, constituem o (seu) centro operacional, estes sabem *a priori* que o ano lectivo compreende determinados momentos, designadamente, o início das actividades lectivas, os momentos de avaliação, aos quais deverão corresponder numa lógica de articulação em termos de actividades a desenvolver pelos elementos que constituem o centro operacional.

Nesta linha de pensamento, assistimos a uma divisão do trabalho pelos diferentes professores que constituem o grupo disciplinar, cabendo ao professor delegado, no desempenho das suas funções, coordenar todo este processo, inculcando responsabilidades e favorecendo a comunicação entre todos os profissionais.

Numa organização onde se esbate a definição de hierarquias, apesar de se reconhecer ao delegado de grupo responsabilidade ao nível da gestão intermédia, encontramos-lo não raro ao mesmo nível dos outros professores, uma vez que não se trata de uma figura de chefia intermédia formal do organigrama da escola. Assim sendo, o papel e o estatuto atribuído ao delegado varia de escola para escola, atendendo às diferentes realidades e padrões de reconhecimento atribuídos a esta figura por parte de cada um dos grupos de professores.

Assim sendo, não perdendo de vista esta conceptualização, procuramos enquadrar as funções do delegado de grupo tendo em conta que este é um órgão unipessoal de gestão intermédia na Escola Secundária.

O Decreto-Lei nº172/91, diploma por nós analisado anteriormente e que introduz um novo modelo de gestão nas Escolas Secundárias, conferia ao conselho de escola “um papel de representação política no plano das relações da escola com a comunidade (...) [sublinhando o facto de não poder] colocar-se no mesmo plano dos órgãos de gestão intermédia da escola que devem ter uma função meramente técnica (Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma)” (Afonso, 1995, p.116). Desta forma, a diversidade de funções de natureza gestionária, para além das de natureza pedagógico-didáctica que os delegados de grupo empreendem, não obstante ser de aceitação obrigatória, inscreve-os num patamar meramente “funcional”.

Esta função “meramente técnica” ou “funcionalista” remete-nos para a descrição das actividades principais de “staff” que Mintzberg (1995, p.348) enuncia, citando Allen (1955): “ (1) oferecer conselho, dar sugestões e intervir com capacidade consultora na formulação dos objectivos, dos regulamentos e dos procedimentos que governam as operações centrais da organização – em suma, as relacionadas com a passagem das decisões à prática; e (2) o desempenho de serviços específicos de apoio à linha hierárquica, (...) “o que pode implicar a tomada de decisões, a pedido da linha hierárquica”.

Mintzberg alerta-nos para alguns significados que a função de *staff* ou “funcional” pode assumir. Assim, “Na antiga literatura tradicional, o termo era usado em oposição aos termos de “linha” ou “operacional”: em teoria, as posições de “linha” eram revestidas de uma autoridade formal que lhes permitia tomar decisões, ao passo que o mesmo não acontecia com posições de “staff”, que aconselhavam apenas os que tomavam as decisões (...) em suma, as relacionadas com a passagem das decisões à prática” (Mintzberg, 1995, pp.39-40).

Podemos reforçar a ideia de elo de ligação na cadeia organizacional por recorrermos à noção de “cargo de ligação” que consiste na “coordenação entre duas unidades [o que] requer contactos muito intensos, [e] cujo titular tem por missão assegurar estes contactos directamente, contornando os canais verticais. Um posto desta natureza não tem autoridade formal, mas o seu titular, uma vez que se encontra na encruzilhada de numerosos canais de comunicação, emerge como um “centro nevrálgico” da organização dotado de um poder informal considerável” (Mintzberg, 1995, p.188). Deste poder informal<sup>23</sup> de que são dotados os actores em geral e o delegado de grupo, em particular, falaremos oportunamente.

---

<sup>23</sup> Parafraseando Lima (Lima, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho), entendemos este poder informal num contexto de participação activa e convergente dos actores em termos de prossecução dos objectivos organizacionais, tirando partido das orientações formais-legais, e, simultaneamente, propiciando outras oportunidades de intervir a diferentes níveis. Corroborando com Domingues, Ivo et al. (1995). “O associativismo estudantil numa escola secundária: estruturas, práticas e paradoxos”. *Inovação*, vol.8,nº1 e 2, Lisboa: IIE.: “A outra ideia é a de que a escola é uma organização burocrática e que, na lógica da racionalidade legal, tudo prescreve e tudo articula para melhor controlar os processos administrativos e pedagógicos. (...) [por outro lado pode acontecer] a ocorrência de uma desconexão formal entre a *participação consagrada* e a *participação decretada* (Lima, 1992, p.176), entre aquilo que a Constituição apresenta como metas do sistema educativo e os meios e formas que a legislação prescreve para materializar os princípios constitucionais” (p.135).

É, no entanto, sobre o Conselho Pedagógico que recai a nossa atenção pela natureza intrínseca das funções das figuras que desempenham cargos de gestão intermédia na escola e que dele fazem parte integrante. Referimo-nos ao delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade – figura em análise neste estudo – e também o coordenador dos directores de turma. O delegado de grupo bem como o coordenador dos directores de turma são as figuras que, em sede de Conselho Pedagógico, representam os grupos de professores que gerem e com quem interagem mais directamente.

O delegado de grupo poderá igualmente constituir-se um *líder pedagógico intermédio* se entendermos *liderança pedagógica* “como um comportamento que envolve funções no sentido de ajudar o grupo pedagógico com quem interage a atingir os seus objectivos [e] como um processo de influência exercido sobre um grupo pedagógico para o alcance dos seus objectivos/finalidades” (Porto, 1997, p.299).

Importa aqui recordar que o delegado de grupo é um professor da escola que, para além das “responsabilidades directas pela acção didáctica e pedagógica” (Rolo, 1998, p.4), é chamado a assumir um papel no domínio da gestão escolar intermédia.

Retomando a ideia de que os professores, na maior parte dos casos, não possuem formação adequada para os cargos de gestão escolar para os quais são por vezes designados, são os saberes e competências, grande parte deles aprendidos em situação (formação experiencial em contexto de trabalho), que marcam as interacções (naturais no sentido em que não são na maior parte dos casos reflectidas) que dinamizam o quotidiano da escola com o objectivo de fazer funcionar a organização. Contudo, a presente situação não obsta a que se idealize uma qualificação de todos os intervenientes ao nível da escola, pela qualificação da gestão.

Sobre a formação inicial e contínua dos professores enquanto participantes na gestão intermédia,

“Barroso (1990) também alertava para a importância de na formação inicial e contínua de professores ser incluída uma componente centrada na escola enquanto organização e a aquisição de competências no domínio do *management* escolar em geral e no exercício de cargos de gestão intermédia em particular (p.12). Esta formação, necessária para o

desenvolvimento da autonomia das escolas e da participação dos professores no exercício da direcção e gestão do estabelecimento de ensino derivava, no entender deste especialista, de três razões:

- da evolução das teorias de organização escolar, que a partir dos anos 70 abandonavam as “teorias clássicas” do *management* educativo a favor de novas orientações dirigidas para o desenvolvimento e explicação das organizações educativas;
- de alterações nos papéis do professor e no seu perfil funcional, que o leva, nomeadamente, a trabalhar em equipa, a participar em projectos de inovação e em exercer funções de apoio às actividades lectivas; e
- a novos modelos de formação de professores que têm vindo a aproximar cada vez mais a formação da escola, com o desejo de integrar a teoria e a prática, tornando-se, assim, a escola um objecto e um meio de formação” (Porto, 1996, pp. 93-94).

Embora longa, esta transcrição ajuda-nos a compreender que a colaboração entre professores, organizados em grupos, pode constituir uma plataforma positiva para o seu aperfeiçoamento profissional. Se tomarmos como exemplo o tempo que os professores dedicam a, com os seus pares pedagógicos, reflectirem acerca dos métodos e das técnicas bem como na preparação de materiais que optimizem a acção educativa junto dos seus alunos, verificamos ser este um ponto de confluência de interesses que os identificam entre si e lhes conferem profissionalismo. Estas situações podem igualmente degenerar em formas afectadas e improdutivas de colegialidade artificial.

As políticas que visam o aumento da participação na vida escolar têm-se limitado a regulamentar órgãos de decisão colectiva, consubstanciados nos princípios da “democracia representativa”. É exemplo o Conselho Pedagógico (Decreto-Lei nº 172/91), que se tem mantido como uma importante estrutura formal de participação, apesar das alterações que se têm feito notar ao longo dos anos. A modalidade de trabalho colectivo é tanto mais interessante quando focalizamos a nossa atenção nas equipas de trabalho, nas reuniões e, muito particularmente, na acção de actores individuais, a quem são atribuídas responsabilidades acrescidas em matéria de participação e decisão na vida da escola. Referimo-nos à figura de delegado de grupo disciplinar.

Nas escolas secundárias, o delegado de grupo, para além das atribuições enquanto coordenador, constitui um elemento de ligação entre o Conselho Pedagógico e os professores. Tanto este aspecto como o de coordenação pedagógica referente ao grupo são cumpridos sem grandes dificuldades pelos delegados de grupo. E estes, mesmo quando particularmente activos, carecem de um envolvimento do grupo para a prossecução dos interesses comuns, o que gera uma interdependência entre todos os elementos.

O grupo disciplinar – estrutura de análise e discussão – é responsável por decisões centrais para a organização do trabalho pedagógico, entre as quais os critérios de avaliação e as propostas de desenvolvimento do plano de actividades.

O delegado, entendido como uma estrutura estratégica de gestão pedagógica intermédia, reveste a forma de órgão unipessoal a quem, entre outras atribuições, compete gerir os conteúdos e a maneira como a leccionação se processa. Ao delegado é, pois, reconhecido um importante papel no planeamento pedagógico, em potenciar a acção concertada entre os seus pares pedagógicos, bem como em supervisionar as práticas pedagógicas. Ainda, ao representar o grupo junto do Conselho Pedagógico, o delegado veicula junto daquele órgão os desideratos do grupo e encarrega-se de transmitir posteriormente ao grupo as grandes decisões emanadas em reunião daquele conselho.

Entendemos que o contacto directo entre a realidade escola, na vertente específica do grupo disciplinar, (re)orientado na nova lógica de funcionamento – a de departamentos curriculares, e as orientações gerais que se prendem com as estratégias a implementar com vista à optimização dos recursos e prossecução dos objectivos a que, num todo, a escola enquanto organização se propõe atingir, permitir-nos-ão apreender sentidos, atitudes, valores, que contribuirão para a compreensão de uma realidade educativa, ainda que não sendo passível de alguma generalização.

Mencionámos anteriormente a supervisão, tendo esta sido uma função que, ao longo dos tempos, coube ao delegado de grupo na sua relação com os elementos do grupo disciplinar, particularmente, com os que se iniciavam na profissão. A supervisão pedagógica é, pois, uma forma de promover a auto e heteroformação dos profissionais docentes e a sua integração nas práticas tendencialmente reflexivas (Alarcão, 1996 e Cortesão, 1991).



Vieira (1993) refere-se à supervisão pedagógica por demonstrar tratar-se de uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação no local de trabalho.

Da mesma forma, não podemos descurar que

“a investigação sobre o pensamento e o conhecimento profissional do professor e o funcionamento da instituição escolar tem ajudado a compreender os processos de mudança (ao nível individual e colectivo) e a sua íntima relação com os contextos de trabalho e com a biografia pessoal do professor, levando a uma melhor compreensão dos processos de desenvolvimento profissional e de mudança curricular” (Ponte, 1998, p.103).

Os professores investem, desta forma, numa “procura sistemática e crítica de alternativas, usando a lógica e a evidência [que por sua vez] constituem a actividade reflexiva. As pessoas (...) não são objectos meramente passivos mas sujeitos, transformadores activos, criadores do seu mundo” (Brandão, 1999, p.45).

A supervisão é, assim, entendida como um processo de orientação pedagógica de adultos (professores) em formação. A supervisão, neste quadro, conjuga-se num trabalho democrático de ajuda e assistência ao docente, destinado a atingir a melhoria dos resultados num processo de ensino-aprendizagem e baseia-se no trabalho cooperativo (Fermin, 1980 citado por Vieira 1993).

A supervisão da prática pedagógica dos docentes pode pois ser entendida como um trabalho de investigação sobre a prática pedagógica, em que a partilha de informação e da experiência do supervisor constituem factores imprescindíveis a todo o processo.

Nesta linha de pensamento, Schön (1992) refere que o supervisor deve *ensinar a aprender*. A prática é geradora da teoria e os saberes pedagógicos são saberes construídos a partir de uma prática reflexiva.

Glickman (1985), referido por Vieira (1993), destaca, por seu turno, que o supervisor deve elevar o nível de desenvolvimento dos seus pares pedagógicos<sup>24</sup>. A supervisão, segundo este autor, deve ser um processo não directivo, mas cooperativo, de acordo com a situação inicial de cada docente – alvo do processo de supervisão – ou das suas expectativas.

A relação de supervisão é mediadora na interacção dos sujeitos com o saber e a experiência num processo de cooperação do desenvolvimento e aprendizagem, orientado para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores (Alarcão, 1982). No entender desta autora, a complexa tarefa de supervisão desenvolve-se em duas dimensões: a *dimensão analítica*, referente aos processos de monitorização da prática pedagógica, e a *dimensão interpessoal*, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na situação. Parece, no entanto, ser a *dimensão analítica* a desempenhar um papel regulador da observação e avaliação da prática pedagógica. O processo de supervisão dimensiona-se numa perspectiva cooperativa em que o supervisor apoia e orienta a prática de reflexão, introspecção e autonomia dos pares pedagógicos.

Os processos de supervisão pedagógica têm evoluído de um modelo de “imitação artesã” para modelos mais reflectidos e estruturados. A formação de formadores é, pelas suas características, um processo de supervisão pedagógica, dado que esse processo visa dotar os formandos de competências pedagógicas, bem como fomentar o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação. De acordo com Alarcão (1991), a supervisão pedagógica da formação deve orientar-se por diversos princípios, entre os quais se destaca: o clima relacional de empatia; a criação de condições para que o formando desenvolva o interesse pela formação e a pedagogia; a identificação dos problemas e das dificuldades do processo; a planificação em conjunto das experiências de formação; a observação em contexto; a análise e interpretação dos dados da observação; a avaliação do processo; e, por último, a definição dos planos de acção a seguir.

No processo formativo é essencial que o papel de delegado de grupo enquanto supervisor use de cooperação e entreajuda, solicitando aos seus pares pedagógicos uma postura crítica, de autonomia e de desenvolvimento pessoal.

---

<sup>24</sup> Entenda-se o par pedagógico no seio e/ou na relação intergrupar ao nível do grupo disciplinar. Neste quadro, o Delegado do Grupo Disciplinar assume a função de supervisor.

Neste sentido, o delegado de grupo disciplinar, ao exercer a sua função de supervisor, deverá possuir sensibilidade, capacidade analítica, capacidades comunicacionais, domínio das metodologias, capacidade de relacionamento e responsabilidade social, o que implicará analisar criticamente os seus métodos de trabalho e as suas relações interpessoais no seio do grupo disciplinar.

Na *Conferência Internacional*, intitulada *o Ensino Secundário – Projectar o Futuro: Políticas, Currículos, Práticas* (com publicação em 1998), na sua intervenção, Ponte refere o seguinte sobre o pensamento “actual” dos docentes:

“Hoje em dia, sabe-se que o conhecimento profissional do professor relativamente à sua actividade lectiva e não lectiva, envolve tanto vertentes explícitas como implícitas. Reconhece-se que esse pensamento se organiza em imagens, princípios práticos e regras de prática e que a actividade profissional constitui um mundo de experiência específico, com as suas regras e condicionantes próprias. Uma unidade de acção, como uma aula, decorre da constituição de uma agenda, é constantemente monitorizada através de um processo de recolha de informações e resulta numa avaliação final que o próprio professor faz sobre os resultados obtidos” (Ponte, 1998, p.103).

As funções e poderes das estruturas escolares e o próprio processo de socialização dos novos professores que chegam à escola, são, também pelo que ficou expresso anteriormente, factores determinantes nas concepções e nas práticas que se afirmam como dominantes neste universo profissional.

Ao professor da actual *sociedade do conhecimento e da informação* exige-se uma contínua consolidação e actualização dos seus próprios conhecimentos e competências pedagógicas (Rodrigues, 1999). O novo paradigma de *educação ao longo da vida* veio trazer uma nova abordagem e perspectiva uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir.

Em Portugal, para além dos desafios inerentes à evolução da sociedade em termos económicos, sociais e culturais, assistimos a uma complexidade normativa que influencia, determina e regula a actuação do professor dentro e fora da sala de aula, quer isoladamente, quer no contexto de um grupo disciplinar. Numa visão abrangente,

“De facto, se a escola em Portugal, pela sua estrutura uniforme, centralmente desenhada por um extenso leque de normativos (decretos, despachos e circulares) se integra no modelo burocrático, no plano da acção organizacional, a acção prevista nos normativos não é uniformemente reproduzida. São perceptíveis nesse nível diferenças entre os estabelecimentos de ensino. As diferenças podem ser entendidas como desviantes (...) o corpo normativo, tanto deixa margem para decisões de tipo interpretativo como deixa por regulamentar muitos imprevistos. A “não conformidade burocrática” é de outra ordem. As desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações devem ser analisadas a partir de dois planos distintos: o plano das orientações para a acção organizacional – o plano formal-legal, das regularidades determinadas de forma centralizada e uniforme produzidas por uma instância supra-organizacional – e o plano da acção organizacional, o plano da autonomia relativa em que a acção ora apresentará um modo de funcionamento conjuntivo ora um modo de funcionamento disjuntivo” (Brandão, 1999, p.33).

Embora longa, a transcrição ajuda-nos a entender que os actores que fazem parte da organização escola manifestam, em alguns momentos, atitudes, e indiciarão comportamentos que, ao responderem às suas necessidades de sobrevivência *no e pelo* contexto educativo, darão conta de posições nem sempre favoráveis face ao estipulado superiormente, sendo que podem, eventualmente, fazer uso da sua *autonomia* no que diz respeito a decidir sobre aquilo que não está, declaradamente, legislado.

Aos elementos da comunidade educativa, num todo, compete atingir a qualidade em educação (Clímaco, 1988;1993), salientando-se a importância de cada *escola* aprender a conhecer-se a si mesma, assim como o funcionamento, o processo e os resultados a atingir, bem como o valor de utilizar, de forma adequada, as informações que recebe, *reproduz* e *veicula*. Neste respeito, cada elemento que tem a seu cargo a gestão de um grupo disciplinar deveria imprimir um ritmo de mudança e uma cultura de trabalho de equipa, numa permanente interacção com os diferentes intervenientes no processo educativo.

Nesta ordem de ideias, Brandão (1999,p.98) refere que:

“O cargo de Delegado de Disciplina, exercido no seio de um órgão colegial (o conselho de grupo), é caracterizado por expressões que denotam a atribuição de uma importância primordial às relações entre colegas”.

Para além de todo o trabalho indispensável que passa pelo fecho de um ano escolar e início de um novo ano lectivo, pelo desenrolar das actividades lectivas (momentos de avaliação: provas globais, exames) e actividades extracurriculares, entendemos que sobretudo ao nível dos professores com responsabilidades *gestionárias* deverá existir motivação, empenho, disponibilidade e espírito de inovação, para corresponder às necessidades da comunidade educativa. Ao enunciarmos alguns dos elementos que contribuem para a prática pedagógica, damos conta das manifestações verbais, conceptuais, visuais, simbólicas e comportamentais dos actores na organização escola (Nóvoa, 1992, pp. 30-32).

“A conceptualização da cultura organizacional da escola ganhou corpo no seio da perspectiva política e simbólica que introduziu os conceitos de poder, de disputa ideológica, de conflito de interesses, controlo, regulação. Pôs-se a tónica nos significados atribuídos aos acontecimentos, devolveu-se aos actores o papel de protagonistas, que, a vários títulos, os modelos anteriores lhes tinham procurado retirar” (Brandão, 1999, cit. Nóvoa, 1992).

Com efeito, actualmente, ser delegado de grupo disciplinar com os novos contornos, que resultam da aplicação dos normativos, no quadro da implementação da Autonomia, significa viver uma “experiência nova”, correspondendo a solicitações tais como:

“dinamizar colegas”, “apresentar sugestões”, “criar boas relações”, “fomentar um trabalho de grupo” – para além das que se reportam à orientação pedagógica: “organizar e coordenar actividades pedagógicas”, “apoiar os professores com menos experiência”, “apresentar aos colegas as planificações”, “apresentar testes formativos e sumativos, fichas de trabalho e de remediação”, “modos de avaliar” (...) Excepcionalmente se refere a observação de aulas” (Brandão, 1999, p.98).

Neste contexto, parece-nos evidente que o professor delegado de grupo assume particular relevo, quer como transmissor de métodos quer como transmissor de saberes. A sua actuação merece-nos uma reflexão sistemática, na tentativa de perceber as motivações, os percursos e as repercussões que se reflectem na escola, mais propriamente no seio do seu grupo disciplinar. Entendemos que a nova actuação deste professor, no quadro dos normativos mais recentes, não deixa de contemplar os papéis que lhe estavam cometidos

tradicionalmente, mas concebemos a sua actuação como mais abrangente, mais aberta, necessariamente mais inovadora, pondo, constantemente, à prova os seus valores, a sua criatividade, o seu saber estar em grupo. No fundo, as novas competências da função docente, neste caso, no exercício de cargos de gestão intermédia na escola.

### **3.2 Estudos existentes no âmbito da gestão intermédia na Escola Secundária**

Recentemente na história da educação, assistimos a um aumento das expectativas sociais relativas ao trabalho desenvolvido pelos professores. Estas expectativas denotam uma nova consciência do papel do professor e repercutem-se num conjunto cada vez mais amplo e mais diversificado de funções que lhe são cometidas. Entre as funções que marcam as rotinas dos professores, encontramos, por um lado, as pedagógicas e as didácticas que são de sua responsabilidade directa e, por outro, as responsabilidades ao nível da gestão, singulares no contacto que aqueles têm necessidade de estabelecer com professores, alunos, pessoal auxiliar e encarregados de educação.

Estes novos desafios colocados têm sido objecto de alguns estudos efectuados na área da administração educacional tendo em vista uma melhor compreensão das funções atribuídas aos docentes enquanto órgãos de gestão intermédia na escola. Referimo-nos particularmente a uma investigação realizada no âmbito dos papéis de delegado de grupo enquanto estrutura de gestão intermédia (Filipe, 1998) e, ainda, a um trabalho realizado e já publicado no âmbito do papel do director de turma na Escola Secundária (Sá, 1997).

Filipe (1998) ao fazer incidir o seu estudo sobre o delegado de grupo enquanto estrutura de gestão intermédia na Escola Secundária propôs-se identificar, descrever e compreender a forma como o delegado de grupo se insere na vasta estrutura de organização-escola e como a sua posição poderá resultar de uma “triangulação das influências protagonizadas pela gestão de topo, pelos docentes da base operacional e pelos próprios delegados”. Para a compreensão da problemática em estudo, obedecendo a “princípios ecológicos e etnográficos de estudo da escola”, Filipe analisou as opiniões dos professores das escolas estudadas sobre o desempenho do delegado de grupo e suas implicações no funcionamento de cada um dos respectivos grupos disciplinares.

Filipe (1998, p.264) apresenta-nos um conjunto de conclusões do trabalho de campo realizado. Destaca o carácter de isolamento em que cada professor exerce a sua actividade docente e o reflexo desta mesma actuação no grupo disciplinar como um dos entraves à prossecução dos objectivos do papel do delegado de grupo na coordenação de uma equipa disciplinar. Este isolamento da actividade docente é, na maior parte dos casos, provocado pela “fragmentação disciplinar que a formação de base provoca nos conhecimentos dos professores”.

Um segundo aspecto, determinante na actuação do delegado, tem a ver com o poder reconhecido no exercício deste cargo ter sido “banalizado” ao longo dos tempos. O fraco protagonismo na estrutura escola e grupo tem, no entender deste autor, efeitos negativos na sua coordenação e dinamização de reuniões de grupo, “onde a participação efectiva da maioria dos docentes se limita à ratificação de iniciativas da responsabilidade de uma minoria”. Tal situação é responsável pelas “baixas expectativas que os professores manifestam sobre o cargo de delegado”, acima dos níveis de desempenho que cada delegado possa demonstrar.

Por último, o trabalho de campo veio demonstrar que o cargo de delegado obedece a uma grande rotatividade o que faz com que cada docente do grupo tenha oportunidade de experienciar o exercício das funções de coordenação (enquanto delegado) e de membro de equipa, isto é, todos os professores são “alternadamente subordinados e subordinantes”.

Importa referir que este estudo, tratando-se de um estudo comparativo, é um importante contributo para a análise do delegado de grupo enquanto estrutura de gestão intermédia, não sendo, no entanto, passível de analogia para outras realidades e contextos escolares, atendendo ao seu carácter local e temporal, tornando-se por isso singular.

Virgínio Sá (1997), por seu turno, analisa a gestão pedagógica a partir do *caso do director de turma*. Sá conduz a sua investigação na área da gestão pedagógica intermédia, ao estudar o director de turma na sua actividade de coordenação de um grupo de professores, de diferentes disciplinas, que têm em comum um conjunto de alunos (turma) cujos problemas (quer de ordem pedagógico-didáctica quer de ordem disciplinar), e respectiva resolução, passam inevitavelmente pela figura em estudo, em obediência a um enquadramento normativo específico.

O autor, ao formular algumas hipóteses para o seu trabalho, avança com a “possibilidade de as funções manifestas do director de turma não representarem mais do que uma das faces do seu papel” (p.21). Procura, ainda, compreender em que medida “o director de turma desempenha funções que estão bastante para além (e eventualmente em contradição) das atribuições formais-legais determinadas pelo enquadramento jurídico-normativo dos sucessivos diplomas legais” (pp. 21-22).

Ainda, o autor procura, através do estabelecimento de um corpo de “sub-hipóteses”, compreender em que medida se legitima a actuação do director de turma na organização escolar, na medida que aquele constitui um elo de ligação e, simultaneamente, um amortecedor de conflitos entre os alunos, os professores e os encarregados de educação, salvaguardando a integridade da escola.

Nas conclusões do estudo a que procedeu, Sá (1997) sublinha serem os alunos a principal razão para a existência do director de turma enquanto “gestor pedagógico intermédio” (p.253), e estrutura o seu discurso de conclusão em torno da “tríplice função” do cargo em análise. A saber: “1) “relação com os alunos; 2) relação como os pais/encarregados de educação; 3) relação com os outros professores da turma” (p.253). De acordo com o autor, comprovadamente, esta conclusão indicia a importante actuação do director de turma revelando-se um “elo de ligação da escola com o meio” (p.258).

Somos, pois, levados a concluir que este autor, consubstanciando-se numa recolha empírica, sublinha o papel importante do director de turma na lógica de organização educativa, fornecendo-nos, na sua “síntese hipotética”, os principais aspectos por ele analisados e que constituem um substantivo contributo para compreendermos a gestão pedagógica intermédia na escola secundária.

Em face dos dois estudos ora apresentados, salientamos a actualidade da temática - o estudo do cargo de gestão escolar intermédia - num dos casos, como gestão pedagógica intermédia - não só na tentativa de compreender o seu enquadramento na organização e gestão da escola secundária, mas também na tentativa de verificar a repercussão das atribuições formais-legais, determinadas pela produção normativa que foi sendo sucessivamente publicada, nas práticas dos actores escolares.



**Segunda Parte**  
**A ESCOLA BRANCA:**  
**UM ESTUDO DE CASO**

## **CAPÍTULO I – METODOLOGIA**

### **1.1 Desenho da Investigação**

Neste capítulo, na sequência do trabalho de construção do quadro de referência do objecto deste estudo, procuraremos enunciar os modos e as fases de investigação, ao passo que descreveremos as opções metodológicas que presidiram ao trabalho de campo.

#### **1.1.1 Um estudo de caso qualitativo**

A principal questão de investigação do nosso estudo centra-se na caracterização do papel do delegado de grupo numa escola secundária, atendendo à sua configuração normativa, às suas práticas efectivas na comunidade educativa e às representações sobre si e de outros professores sobre si mesmo.

Justificamos a abordagem centrada num estudo de caso qualitativo pela natureza do objecto de estudo, na medida em que se procura retratar e compreender as práticas da delegada de um determinado grupo disciplinar, não só naquilo que elas constituem de aproximação ao superiormente legislado, mas também, naquilo que resulta de uma actuação marcada pela singularidade, porque exercida com certa margem de autonomia, e ainda por desta actuação resultar necessariamente uma tomada de posição do grupo ou dos elementos que o constituem.

Sublinhamos que o motivo da escolha do estudo de caso prende-se com o objectivo de proceder a um estudo aprofundado de um caso particular que passa pela descrição das actividades da professora delegada de grupo na sua dinâmica própria de comunicação formal, informal e nas dinâmicas que presidem ao trabalho com os seus pares pedagógicos. Importa, por isso, caracterizar e compreender o papel do delegado de grupo disciplinar, atendendo às suas práticas educativas e às situações contextuais onde aquelas têm lugar, conscientes que “cada organização tem as suas características únicas e específicas” (Bell, 1997, p. 23).

O estudo compreende algumas características de natureza etnográfica porque se pretendia compreender as práticas e as concepções de professores enquanto componentes estruturantes de um grupo disciplinar e da organização escola, o que implicou a permanência do investigador junto dos actores.

Neste sentido, e tratando-se de um estudo circunscrito ao local, ao singular, ao momento, não sendo passível de qualquer aplicação ou generalização, visa retratar uma realidade de forma completa. Projectamos na nossa investigação aquilo que Bell (1997, p. 24), citando Bassey (1981), refere a respeito do estudo de caso: “O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”.

Ao concebermos o design da investigação como um estudo de caso, centrámos a nossa recolha empírica numa escola secundária concreta e tivemos em linha de conta os princípios da metodologia do trabalho de campo.

## **1.2 Plano do trabalho de campo**

No presente trabalho recorremos a um dispositivo metodológico que enfatiza elementos característicos de investigações qualitativas. Empreendemos, portanto, no sentido de um contacto com os sujeitos, nos locais onde desenvolvem as suas actividades do quotidiano (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113). Procurámos, no nosso trabalho de campo, ir ao encontro do sujeito “como quem vai fazer uma visita”, sobretudo, adoptámos uma postura de “alguém que procura saber o que é ser como ele” (no nosso caso, como ela – a ANA).

Seguidamente, daremos conta dos motivos que nos levaram a seleccionar a Escola BRANCA. Também referiremos o nosso acesso ao campo bem como a duração da nossa presença como observador naquele contexto.

### **1.2.1 A selecção da escola (da delegada e do grupo)**

O nosso estudo foi realizado numa escola secundária por nós seleccionada, não tendo porém constituído a nossa primeira escolha, mas sim em alternativa a uma outra, onde entendíamos que o critério de “entrada facilitada” – por nela termos exercido alguns anos da nossa actividade docente – fosse propício a uma recolha de dados no terreno.

No entanto, cedo verificámos tal não ser vantajoso devido a variados factores que, embora não enunciemos exaustivamente, conduziram a uma certa resistência por parte dos agentes educativos em colaborar no nosso trabalho concreto, o que protelou o início do trabalho empírico. Corroboramos com Delfina Porto (1996, p.36) ao citar Taylor e Bogdan (1992) que defendem que “o cenário ideal para a investigação é aquele onde o investigador obtém facilmente acesso, estabelece de imediato uma boa relação com os informantes e recolhe dados directamente relacionados com os interesses investigativos”.

Consequentemente, à selecção da organização educativa enquanto campo onde desenvolveríamos a nossa investigação presidiu o critério de escolha deliberada, pautada igualmente por critérios de acessibilidade (o que foi deveras vantajoso, permitindo a deslocação sempre que necessário e com economia de tempo), decorrentes da especificidade do enquadramento geográfico, cultural, social e económico, da dimensão e tempo de existência da própria escola, bem como do nível de ensino que abrange. O contexto organizacional foi também escolhido por se enquadrar na tradição liceal, com repercussões manifestas ainda hoje pelas ofertas formativas na via de ensino e na imagem pública que, por sua vez, se consolidam na comunidade educativa e meio envolvente.

Adoptámos, pois, “um procedimento de selecção deliberada” indo ao encontro do actor que na escola em causa detinha as funções de delegada de grupo de Português, procurando com a nossa investigação contribuir para um melhor conhecimento do papel daquele elemento de gestão intermédia na organização escola.

Também no nosso caso “as expectativas positivas (...) relativamente à aceitação e cooperação dos participantes foram os principais critérios de selecção” (Afonso, 1994, p. 162). Assim, sublinhamos que a escolha da delegada do grupo disciplinar de Português, devido à necessidade de delimitar o objecto de estudo, ocorreu mais em função de um interesse pessoal do que em função de critérios que de alguma forma pudessem ser representativos. Desde o primeiro momento, a professora delegada se mostrou inteiramente disponível para colaborar neste trabalho de campo, salvaguardando as limitações de ordem temporal impostas pela sua actividade profissional.

Ao nos propormos estudar o papel de uma delegada de grupo de Português, os professores participantes neste estudo são primordialmente os que fazem parte do grupo oitavo A.

Contudo, e porque neste grupo, ao funcionar numa lógica de departamental, não existe distinção relativamente aos professores do grupo oitavo B – atribuindo-se-lhes também a leccionação da disciplina de Português (decorrente da aplicação de normas ministeriais) – optámos por considerar todos os professores do grupo.

Com vista a salvaguardar a confidencialidade destes professores, os seus nomes aparecem sob a forma de pseudónimos, sendo os mais mencionados: ANA (delegada de grupo de Português e coordenadora de Departamento de Línguas), Alexandra (delegada do grupo de Francês), Mónica (professora de Português na Escola BRANCA), entre todos os outros que vão sendo mencionados ao longo da recolha de dados.

### **1.2.2 A formalização do contacto**

Um primeiro passo para realizar o nosso trabalho de campo naquele contexto escolar consistiu na formalização do pedido de autorização, junto do Conselho Executivo. Interessava-nos assistir às reuniões do grupo disciplinar de ANA, entrevistar alguns actores organizacionais que se disponibilizassem a colaborar neste estudo, e percorrer os mesmos espaços por onde a delegada costumava deambular.

Acreditamos que “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações,” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 114) e essas desenvolvem-se nas visitas regulares do investigador ao campo e como resultado da permanência deste nos espaços de socialização próprios, como seja a sala dos professores e o bar da escola.

Conscientes de que a negociação do nosso acesso à escola não só por parte do órgão de gestão mas também por parte das pessoas que gostaríamos de observar e entrevistar, no caso concreto do grupo disciplinar sobre o qual focalizamos a nossa atenção, constituía uma etapa determinante na nossa investigação, pedimos permissão para a levar a cabo, comprometendo-nos a manter o anonimato e a confidencialidade e explicitando, à partida, o âmbito do trabalho que nos propúnhamos desenvolver.

Obtida a autorização para conduzir este estudo naquela escola, importava obter o acordo dos professores do grupo disciplinar, cujas reuniões de grupo seriam objecto de observação directa ou distanciada (Gomes, 1993). A este respeito foi também ouvido o

grupo disciplinar em causa, por ser preferível que se pronunciassem face a uma explicitação dos objectivos deste projecto de investigação. Foram igualmente esclarecidas dúvidas pontuais que se prendiam com o carácter confidencial de declarações e de identificação de locais e pessoas a eles afectas.

Da mesma forma, a professora delegada de Francês teve uma palavra a dizer neste processo, dado o trabalho de coordenação e supervisão pedagógica que desenvolve em articulação com a delegada de Português, numa óptica do funcionamento em termos de Departamento Curricular. Embora, num primeiro momento, a Alexandra tivesse oferecido alguma resistência à nossa presença, por constituirmos um elemento completamente estranho ao grupo, e por o grupo estar “a atravessar momentos algo conturbados”, esta situação não comprometeu a nossa recolha empírica.

### **1.2.3 O local da investigação: a Escola BRANCA**

Esta investigação tomou a forma de estudo de caso desenvolvido numa escola secundária (10º, 11º e 12º Anos) situada na área da grande Lisboa, num meio urbano e litoral, a que apelidámos de Escola BRANCA, e que apresentava, durante o ano a que respeita o estudo, uma população escolar composta por 698 alunos e 165 professores e 16 auxiliares de acção educativa.

Criada no início da década de setenta, conservando ainda a traça original, esta escola irradia, com particular incidência nas gerações mais velhas, uma imagem de prestígio decorrente quer do corpo docente que se efectivou e se manteve ao longo dos anos quer dos curricula ministrados.

Entendemos, pois, a Escola BRANCA como contexto fundamental para compreender o funcionamento do grupo de disciplinar de Português, particularmente no que concerne à caracterização do papel da delegada ANA.

### **1.2.4 As fases do trabalho na escola**

Com o objectivo de proceder à constituição de um corpus empírico de suporte a este estudo, efectuámos a recolha de dados ao longo do ano lectivo de 1999/2000, mais

precisamente, entre Janeiro e Julho de 2000, período em que fomos regularmente à Escola BRANCA.

No sentido de caracterizar o papel da delegada de grupo, a pesquisa contemplou um conjunto material e factual de dados, o registo de observações e acontecimentos que fazem parte do quotidiano da vida da delegada na escola.

O caso em estudo compreendeu diversas fases “de entre as quais devemos distinguir os trabalhos exploratórios iniciais” pautados por momentos de informalidade, de aproximação à realidade organizacional e, mais particularmente, à delegada e ao grupo disciplinar a que ela preside. A estes contactos designamos de contactos extensivos, à semelhança de Gomes (1993, p.121), porque “marcados por um olhar do tipo travelling e por alguma errância”. Outros contactos revestiram “um olhar ora de grande plano ora de plano pormenor”, para utilizarmos uma expressão do mesmo autor.

Desde o primeiro momento, destacam-se as conversas tidas com a professora delegada de grupo de Português, desde Dezembro de 1999, quer em presença quer via telefone. De salientar que estas conversas foram sempre marcadas pela informalidade e em nenhuma situação foram objecto de gravação audio. No entanto, após cada telefonema elaborámos um sumário dos assuntos abordados de forma a não negligenciar alguma informação que nos pudesse ser útil. Os diálogos a que nos referimos permitiram obter um conhecimento preliminar de actividades, de pessoas que interagem com ANA, entre outros aspectos que fazem parte do quotidiano da delegada. As referidas conversas permitiram, sobretudo, ponderar as questões que constam dos guiões das entrevistas que viriam a ser realizadas.

Se inicialmente, como tivemos oportunidade de referir, a estratégia etnográfica obedeceu a um princípio de “errância”, ou seja, sem haver lugar a uma sistematização das informações recolhidas, ainda que informalmente, cedo nos apercebemos que urgia a imposição de uma linha directriz pautada pelas questões de pesquisa e pelos eixos de análise definidos e consubstanciados na problemática do nosso estudo.

Toda a informação recolhida foi submetida a análise de conteúdo. Efectuámos inferências, com base nos objectivos e nos eixos de análise da nossa investigação, acerca das mensagens cujo conteúdo relevante foi inventariado e sistematizado (Vala, 1987), dando

origem a uma grelha final de Análise de Conteúdo, a qual apresentamos em anexo ao presente trabalho (anexo 17).

### 1.3 Técnicas de recolha de dados

O presente estudo enquadra-se numa perspectiva eminentemente descritiva, estando fora do nosso âmbito de pesquisa a dimensão comparativa (Gomes, 1993).

As nossas opções metodológicas para a recolha de informação atenderam aos princípios de investigação qualitativa (Bogdan & Bilken, 1994), o que

“significa que o processo de colheita de dados foi conseguido através da observação directa e de entrevistas com os actores, bem como através de uma análise selectiva da documentação oficial produzida e arquivada na escola” (Afonso, 1994, p.161).

Esta metodologia revelou-se apropriada, uma vez que o objectivo principal constituía, portanto, a descrição e a análise da relação da delegada com o grupo disciplinar, privilegiando os contactos mantidos aquando das reuniões formalmente instituídas, não descurando, todavia, a informalidade que pautava os encontros e as conversas, particularmente, antes e após as reuniões de grupo por nós observadas.

O trabalho empírico por nós realizado na escola pautou-se pelo recurso a diferentes técnicas de recolha de dados – a **pesquisa documental** no arquivo da escola (as **actas** das reuniões de grupo disciplinar referentes ao ano lectivo de 1999/2000, o Projecto Educativo de Escola e o Regulamento Interno de Escola que permitiram um conhecimento da organização escola) e também ao nível de **normativos** superiormente produzidos (a legislação publicada em Diário da República).

Ainda, recorremos às **entrevistas** semi-estruturadas gravadas e à **observação** distanciada das referidas reuniões de grupo. Dados complementares foram igualmente obtidos nos **diários** elaborados por ANA, e nas **conversas informais** sem recurso a gravação, quer em presença quer telefonicamente, mormente aquando da marcação das nossas deslocações à escola.



Adiante discriminaremos cada uma das técnicas específicas de recolha utilizadas no decurso do nosso trabalho de campo.

### **1.3.1 Pesquisa Documental**

#### **(A) Normativos (nacionais e internos)**

Numa primeira fase, a análise documental incidiu sobre os normativos (nacionais e internos) que pudessem contribuir para uma definição e caracterização do papel do delegado de grupo na escola secundária. Esta análise foi feita em torno de duas questões. Por um lado, a criação do cargo de professor delegado e, por outro, as funções que a legislação estabelece para esse cargo.

Dos documentos oficiais por nós consultados, a maioria num formato de normativo nacional, produzidos pelo Ministério da Educação, foram analisados numa dupla perspectiva: se, por um lado, tentámos identificar uma linha temporal, desde o aparecimento do cargo de delegado na escola secundária em Portugal até aos nossos dias, embora com contornos distintos, por outro, procurámos justificar este cargo de gestão intermédia na estrutura organizacional da escola secundária.

Com a análise daqueles normativos – essencialmente desde os anos setenta até aos nossos dias, mas também alguns documentos oficiais do primeiro quartel do século XX, fomos ensaiando um enquadramento conducente à explanação da temática em estudo, ou seja, a caracterização do papel do delegado de grupo de uma escola secundária em relação à sua configuração normativa.

Da mesma forma, o L.A.L. (Lançamento do Ano Lectivo), roteiro actualizado em cada ano e enviado às escolas (no início de cada ano lectivo) juntamente com um suporte legislativo, funciona como instrumento a ser consultado primordialmente pelo órgão de gestão na prossecução dos objectivos superiormente delineados para as escolas. Ora a consulta que efectuámos ao L.A.L. referente ao ano em estudo (1999/2000), concretamente na secção Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino – Estruturas de Gestão e Orientação Educativa – alerta-nos para a coexistência de dois modelos de gestão (Decreto Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro e Decreto Lei nº 172/91, de 10 de Maio), dando particular enfoque às estruturas previstas pelo novo modelo de

direcção, administração e gestão, iniciado no ano lectivo de 1992/1993, as quais organiza e descreve sumariamente.

Decorrente desta nossa apreciação do L.A.L., salientamos uma competência do Conselho de Escola que diz respeito à aprovação de documentos da própria escola por nós consultados. São eles: o **regulamento interno**, o **projecto educativo** e o **plano de actividades**, os quais compatibilizam as políticas educativas definidas a nível nacional com as características específicas da comunidade educativa.

Consultámos particularmente o Projecto Educativo e o Regulamento Interno da Escola BRANCA, por duas ordens de razões: por um lado, a nossa determinação em compreender se o delegado de grupo se encontra enunciado enquanto órgão unipessoal e que papel adquire na organização escola, decorridas algumas alterações em termos estruturais e, por outro, o nosso objectivo de caracterizar o papel de uma delegada de grupo na Escola BRANCA enquanto organização específica.

Estes documentos internos constituem um valioso manancial no sentido do conhecimento que nos facultam relativamente à comunidade educativa que encerra a designação Escola BRANCA quer no que respeita a características humanas e materiais quer no que refere ao seu funcionamento. Se é verdade que “o projecto educativo de escola é o instrumento de construção da autonomia que consagra a orientação educativa da Escola”, concordamos também que “o regulamento interno orienta o regime de funcionamento interno da escola, de cada um dos seus órgãos, estruturas e serviços e os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar”, ao passo que “o plano anual de actividades define os objectivos e formas de organização e de programação de actividades” a concretizar nomeadamente no âmbito das competências de cada Departamento Curricular (Preâmbulo do Regulamento Interno da Escola BRANCA).

## **(B) Actas**

Quanto à recolha de documentos no arquivo da escola, esta baseou-se essencialmente nas **actas das reuniões de grupo disciplinar** da ANA (com particular acuidade no ano lectivo em que realizámos a presente investigação – 1999/2000), na medida em que pretendíamos

analisar e compreender as interacções da delegada com o grupo disciplinar, também nas reuniões formais ou instituídas, na sequência de legislação específica.

Esta recolha documental incidiu, assim, nas actas das reuniões de grupo, levadas a efeito conjuntamente pelo oitavo grupo A e pelo oitavo grupo B, referentes ao ano lectivo em análise. Uma vez que o órgão de gestão não nos autorizou a que fizéssemos fotocópia directamente do livro de actas do grupo disciplinar, efectuámos a transcrição das mesmas na própria escola, designadamente na sala de convívio dos alunos, o que implicou a nossa permanência na escola por largos períodos de tempo em que nos familiarizámos mais ainda com aquela realidade.

Esta transcrição de actas permitiu-nos aceder a informações resultantes de reuniões de grupo anteriores ao início do nosso trabalho de campo naquela escola. Permitiu-nos inclusivamente obter informação do “fecho” do ano lectivo anterior, no que isso implicou de resoluções em termos de eleição de Delegada de Grupo e de Coordenadora de Departamento e o clima em que tudo se processou. A recolha destes documentos revestiu dois objectivos principais: por um lado, compreender os aspectos privilegiados pelos redactores em cada acta e, por outro, compreender a dinâmica inerente a cada reunião de grupo, nomeadamente a coordenação, o discurso e as temáticas. Ainda, esta leitura atenta das actas foi feita com vista a um tratamento de dados centrados no discurso e nas interacções, no âmbito das reuniões de grupo.

### **(C) Diários pessoais da Delegada**

Um dado qualitativo consiste nos diários elaborados pela delegada. Recorremos a esta outra técnica com o objectivo de complementar a análise das práticas efectivas da delegada ao nível da gestão intermédia, dada a pertinência “de obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes” (Bogdan & Biklen, 1994, p.177, citando Angell, 1945, p.178).

O diário é contemporâneo ao curso dos acontecimentos, sendo um suporte pessoal para recolher informação com uma certa continuidade. O diário reflecte a experiência vivida que se concretiza num documento escrito e é revelador do entendimento que o sujeito tem

das suas próprias experiências (Bogdan & Biklen, 1994). Sobretudo, “Os diários lidam principalmente com comportamentos, e não com emoções” (Bell, 1997, p.132).

Nesta linha de pensamento, para além de um registo das principais actividades levadas a cabo durante cada semana, solicitámos à ANA – professora delegada – que anotasse os problemas sobre os quais mais se debruçara, que explicitasse as pessoas do grupo com quem tivesse discutido assuntos relacionados sobretudo com o trabalho no âmbito da gestão do grupo disciplinar e que indicasse algumas actividades que tivesse realizado fora da escola. Pretendíamos igualmente obter informação relevante, particularmente relativa a momentos que não tivéssemos tido oportunidade de partilhar.

Os Diários de ANA abrangem um período previamente estabelecido de uma semana cada (Bell, 1997), tendo sido elaborados num total de seis diários que integram o corpus documental. No nosso caso, adoptou-se uma forma aberta onde a delegada registava, por períodos de cinco dias úteis, a descrição de situações, acontecimentos, interacções que marcavam a prática das funções inerentes ao cargo, conforme as ia vivendo.

A ANA prontificou-se a fazer registos referentes a seis semanas do ano lectivo em análise. Consequentemente, os diários recolhidos reportam-se a semanas dos meses de Fevereiro (uma semana), Março (uma semana), Junho (duas semanas) e Julho (duas semanas), e constituem por si só uma fonte de dados próxima, pois as notas do diário registam-se, normalmente, pouco tempo depois de os factos acontecerem. Os diários pessoais de ANA recebem a codificação de D1, D2, D3, D4, D5 e D6 (anexo 7).

### **1.3.2 Entrevista semi-estruturada**

Na impossibilidade de entrevistar todos os elementos do grupo disciplinar, limitámos o foco do nosso estudo. Aceitando as sugestões da delegada e com base na observação sistemática por nós efectuada, seleccionámos deliberadamente alguém mais disposto a falar, com experiência no contexto educativo onde desenvolvemos a recolha de dados e particularmente intuitiva relativamente às situações. A delegada e uma outra professora, respectivamente, a ANA e a Mónica constituíram-se “informadores-chave”, com quem falámos por períodos de tempo mais prolongados. Esta nossa actuação resultou não só de uma ponderação da abordagem qualitativa em que dávamos os primeiros passos mas

também das contingências do próprio estudo, à medida que concretizávamos os contactos no terreno e avançávamos com o trabalho de campo.

A técnica da entrevista permitiria um discurso na primeira pessoa, uma exposição das actividades desenvolvidas pela delegada, no sentido de compreender o exercício de gestão intermédia, a coordenação do grupo, as dinâmicas inerentes, os procedimentos que marcam as rotinas. Ao entrevistar uma professora do grupo, pretendíamos obter informação adicional centrada nas actividades da delegada, no discurso e nas interacções. A entrevista semi-estruturada (Bogdan & Biklen, 1994) à delegada de grupo e a uma professora do grupo disciplinar marcaram dois momentos distintos em que se procurou informação mais específica.

A realização de cada entrevista foi formalizada através de um contacto prévio entre nós e o entrevistado, no qual se estabeleceu quer a data quer o local, e onde pudemos explicitar o que nos propúnhamos fazer bem como esclarecer o âmbito da investigação em curso. Da mesma forma, aproveitámos a oportunidade para solicitar autorização para a utilização do gravador e clarificar que consideraríamos confidenciais todas as declarações que efectuassem e mesmo a identidade dos nossos interlocutores, ao que acederam sem restrições.

As entrevistas foram realizadas por nós, individualmente, em locais distintos, escolhidos pelos entrevistados, após o horário lectivo e caracterizaram-se por uma condução “não estruturada evitando as questões directas com respostas de “sim” ou “não”. Deste modo, os entrevistados falaram livremente sobre assuntos específicos como lhes fora sugerido pelo investigador” (Afonso, 1994, p.164).

Aquando do nosso primeiro contacto, tínhamos solicitado, ainda, ao entrevistado, que verificasse as afirmações, logo que tivéssemos a primeira versão do trabalho escrito, a partir do registo audio, e que procedesse às anotações e alterações que porventura achasse pertinentes. Nesta medida, comprometemo-nos a alterar, caso fosse necessário, o protocolo da entrevista após a devolução do mesmo.

As entrevistas foram transcritas por nós na íntegra, a partir da gravação audio. Procurámos que a transcrição correspondesse à linguagem original, respeitando as pausas e as

repetições da responsabilidade de cada respondente. Antes de proceder à análise de conteúdo das entrevistas, devolvemos os protocolos às professoras para que pudessem validar o conteúdo das mesmas. Sublinhamos que apenas numa das situações se procedeu à clarificação de uma das ideias explanadas na entrevista, o que se revelou deveras proveitoso.

Estas entrevistas propiciaram a recolha, para posterior análise, de uma diversidade de informação relativa a contextos, interacções, documentos de trabalho e opiniões, “mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.108).

Os protocolos obtidos foram sujeitos a uma análise transversal com o propósito de inventariar e sistematizar categorias a considerar na construção de uma grelha de análise de conteúdo. Este trabalho de análise conduziu à organização de quadros de conteúdos (Bogdan & Biklen, 1994). A partir destes quadros e dos dados da revisão da literatura, foram elaboradas fichas de análise com transcrições de afirmações e opiniões das respondentes.

Explicitaremos adiante a concepção dos guiões destas entrevistas. O guião de entrevista realizada à delegada de grupo recebe a codificação de E1, ao passo que o guião de entrevista realizada a um elemento do grupo disciplinar possui a codificação de E2.

### **1.3.3 Observação não participante**

A observação de reuniões de grupo disciplinar obedeceu aos princípios da investigação naturalista (Bogdan & Biklen, 1994) uma vez que decorreu no ambiente natural. Neste trabalho de campo, junto dos actores, embora fôssemos aceites, evitámos ser membro do grupo, adoptando portanto um estatuto de observador não participante nas actividades do grupo disciplinar. A nossa determinação era, pois, a de “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67).

A observação, que pode assentar sobre um objecto, um fenómeno, um indivíduo, um grupo ou uma situação, é definida por Leif (1976) como processo, portanto, algo em permanente

construção, em que um indivíduo procede a um olhar atento e descreve o real tal como este se apresenta ante um olhar objectivo.

Esforçámo-nos por, ao observar cada reunião de grupo no âmbito desta investigação, identificar situações significativas para além de um registo do contexto em que decorreram, incluindo “interacções sociais, características físicas, factos e incidentes observados pelo investigador durante a sua permanência na escola, assim como as reflexões geradas por tais observações” (Afonso, 1994, pp. 163-164).

Ao recorrer à técnica da observação procurámos fazê-la “De acordo com a categorização sugerida por Bogdan & Biklen (1982, pp. 84-86), [pois] as observações centravam-se na (a) descrição dos actores num contexto específico, como (...) professores na sala dos professores, (b) descrição dos contextos (...), (c) reconstrução selectiva de conversas tais como comentários pontuais ou interacções verbais feitas directamente ao observador ou a outros interlocutores, (d) relatórios de acontecimentos específicos tais como reuniões dos professores, e (e) descrição de actividades, como as rotinas [da professora delegada]” (Afonso, 1994, p. 164).

A observação de reuniões de grupo, num total de quatro (realizadas a partir do mês de Março do ano lectivo de 1999/2000), centrou-se, igualmente, no discurso e nas interacções (anexos 10 a 13). Constituiu-se, desde o início, numa das técnicas a utilizar na recolha de dados, no sentido em que permitiria compreender, particularmente, a delegada de Português em contexto real de trabalho, possibilitando o posterior registo dos aspectos que caracterizam o funcionamento das reuniões de grupo, sua dinâmica, os assuntos tratados e os comportamentos dos sujeitos *in loco*.

Adiante explicitaremos como elaborámos o guião de observação que nos acompanhou nas observações não participantes realizadas na Escola BRANCA. As observações de reunião do grupo disciplinar de português receberam a codificação de R1, R2, R3 e R4.

#### **1.3.4 Conversas informais mantidas com a delegada**

No decurso do nosso trabalho foram mantidas diversas conversas informais, quer pessoalmente quer pelo telefone, com o objectivo de acertar pormenores de entregas de

documentação diversa. Tais diálogos eram não raro mais abrangentes – conduzindo-nos para outros assuntos, com detalhes e exemplos, onde por vezes tinham lugar visões retrospectivas da actividade da delegada naquela escola – e dos quais pudemos retirar informação substantiva no que respeita a matéria específica de interesse para o nosso trabalho.

Na linha de pensamento de Bogdan & Biklen (1994, p.172) que incentiva a que “as conversas ao telefone que [se] teve com os sujeitos durante o curso do estudo também devem ir para as notas”, optámos por incluir, em anexo a este estudo, um sumário dos telefonemas com a delegada de grupo (anexo 14).

As conversas informais ficaram registada no corpus como sumário de contactos telefónicos efectuados com a professora delegada entre os meses de Janeiro e Julho de 2000.

### **1.3.5 A triangulação**

Pela utilização que fizemos de vários métodos no decurso desta investigação pudemos submeter a nossa abordagem a uma triangulação, na medida em que, a recolha de dados a partir de um determinado número de informantes e provenientes de diferentes fontes permitiu, pela comparação subsequente, verificar a veracidade das afirmações, permitindo, assim, conduzir o estudo de forma tão equilibrada quanto possível.

Neste estudo em concreto, procedemos à triangulação das técnicas – entrevista, observação e análise documental – pelo confronto das inferências que concorrem para a explicitação do tema em estudo.

### **Em suma**

Atendendo ao duplo enfoque que o nosso estudo viria a ter – uma dimensão claramente normativa e, outra, assumidamente relacional tendo em conta a caracterização do papel do delegado de grupo na escola secundária – assumiu particular acuidade a utilização de duas técnicas que se revelaram fundamentais na prossecução dos nossos objectivos. Por um lado, destacamos a recolha documental de um conjunto de normativos e regulamentação



directa ou indirectamente orientadores do papel do delegado de grupo e, por outro, o recurso à entrevista semi-estruturada, tendo em vista o levantamento dos aspectos formais e informais que determinam o relacionamento interpessoal e intragrupal do delegado face ao seu grupo disciplinar.

## **1.4 Os instrumentos de colheita e tratamento dos dados**

### **1.4.1 Ficha de dados biográficos**

No sentido de melhor caracterizar o grupo disciplinar gerido por ANA – professora delegada no nosso estudo de caso – procedemos a uma recolha de dados biográficos (mediante o preenchimento de uma ficha criada para o efeito) da população docente que compõe o oitavos grupos A e B, uma vez que, na Escola BRANCA, estes grupos trabalham numa lógica de departamento. Numa das nossas deslocações à Escola BRANCA, solicitámos aos professores que constituem o grupo disciplinar da ANA o preenchimento da ficha de dados biográficos por nós elaborada (a qual consta dos nossos anexos), com o objectivo de conhecermos e, consequentemente, descrevermos aquela realidade.

Descrevemos sumariamente os tópicos a que os professores teriam que corresponder. Entre outros aspectos, interessava-nos saber a idade e o sexo, a situação profissional, o número de anos de serviço<sup>25</sup>, o exercício de cargos na escola, bem como a natureza dos mesmos e a área de residência.

Quando nos referimos ao exercício de cargos na escola, pretendíamos obter informação concretamente no que respeita a funções no grupo disciplinar ou como director de turma.

### **1.4.2 Guiões de entrevista semi-estruturada**

No âmbito do nosso estudo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) a duas professoras da escola – a ANA (entrevista que recebe a codificação E1) e a Mónica (entrevista que recebe a codificação E2). As respondentes foram

---

<sup>25</sup> A este respeito, Afonso (1994, p.167, parafraseando Crozier, 1963) explicita: “A antiguidade é um elemento-chave em qualquer organização burocrática, e uma questão estratégica no jogo do poder”.

convidadas a expressar espontânea e livremente as suas opiniões em relação ao papel do delegado de grupo na escola secundária.

Após uma breve exposição inicial sobre os objectivos da entrevista, solicitámos-lhes que respondessem a novas questões ou aprofundassem outras, de acordo com um guião orientador, o qual contemplava uma amplitude de temas considerável, permitindo ao entrevistado moldar o seu conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Ou seja, para a realização das entrevistas “foram definidas linhas orientadoras relativamente ao conteúdo” (Afonso, 1994, p.164). A organização temática de cada entrevista varia dependendo do entrevistado. Contudo, os assuntos relacionavam-se com (a) caracterização do grupo e da delegada; (b) caracterização de aspectos socioprofissionais; (c) caracterização do papel da delegada; (d) caracterização de práticas efectivas da delegada na escola e fora dela; (e) comentários sobre as representações da delegada sobre si mesma e dos outros sobre o seu papel.

Ao privilegiarmos estas linhas orientadoras visámos operacionalizar a condução das entrevistas, na prossecução dos objectivos gerais do nosso trabalho. Pudemos concluir que, de uma maneira geral, as entrevistas decorreram conforme as tínhamos planeado, tendo o resultado consistido numa fonte de informação substantiva. Corroboramos com Bell (1997, p.118) quando afirma que “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade (...) a forma como determinada resposta é dada (o tom da voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria”.

Pudemos beneficiar do facto de, enquanto entrevistador, não dispormos de “perguntas preestabelecidas, mas sim uma lista de tópicos precisos relativos ao tema estudado” os quais abordámos “de modo livremente escolhido no momento de acordo com o desenrolar da conversa” (Quivy, 1995, p.193).

#### **1.4.3 Guião de observação**

À elaboração do guião de observação de reunião de grupo presidiu um objectivo que confere consistência aos objectivos da nossa investigação e que concorre para a concretização do trabalho empírico, a saber: recolher informação no sentido de caracterizar o papel de uma delegada de grupo numa escola secundária em relação às práticas

efectivamente concretizadas, e em relação às representações sobre si e dos outros sobre esse papel.

A temática subjacente a esta recolha é pois a actividade da delegada ao nível da reunião de grupo disciplinar, concretamente, como prepara e gere cada reunião, em que ambiente de trabalho decorrem estas reuniões formais do grupo, bem como as diligências que norteiam essa actividade, em termos de (1) Coordenação pedagógica, (2) Orientação e (3) Representação.

Da nossa observação in loco a cada uma das reuniões a que tivemos acesso (e foram todas as que se realizaram de Janeiro até Julho), procedemos à elaboração de relatórios de observação de reunião (que identificamos como R1, R2, R3 e R4), nos quais procuramos uma descrição o mais completa possível quer em termos do espaço onde as mesmas tiveram lugar quer das interacções a que assistimos por parte dos elementos directamente envolvidos naquelas.

#### **1.4.4 Instrumentos para o tratamento dos dados**

O corpus empírico, conjunto de documentos tidos em conta para tratamento e análise, é constituído pelo material resultante das duas entrevistas efectuadas (uma entrevista à delegada de grupo e uma entrevista a uma professora do grupo disciplinar), cujos protocolos foram conferidos após transcrição dos registos audio, sem que, no entanto, houvesse necessidade de proceder a alterações profundas; pelos seis diários elaborados pela professora delegada (correspondem ao registo de práticas relevantes, ao longo de seis semanas, no ano lectivo em que se efectuou o estudo); pelos registos escritos resultantes da observação directa de quatro reuniões de grupo.

Estes dados empíricos permitem-nos confrontar as concepções preponderantes na legislação com as adoptadas pela delegada, concretamente a partir da informação obtida através das entrevistas realizadas e mesmo dos documentos analisados, o que nos conduz a uma caracterização de ANA enquanto delegada na Escola BRANCA.

Com base nos dados recolhidos, procedemos à elaboração de sínteses interpretativas em função da pergunta de partida e dos três eixos de análise por nós definidos, com vista à

concepção de uma grelha de análise de conteúdo compacta, construída a partir das transcrições, que fornece matéria substantiva relativamente às questões a que nos propúnhamos responder, designadamente em torno de categorias conceptuais para apreender o papel do delegado definido nos normativos, as práticas efectivas da delegada ANA e algumas representações relativamente à delegada, à profissão e à escola. Neste sentido, valorizamos a “triangulação instrumental”, e fizemos “referências transversais às diversas fontes de informação” (Gomes, 1993, p.185).

### 1.5 Categorias de codificação

Desde um primeiro momento, mantivemos a nossa atenção nos objectivos do nosso estudo e na definição da problemática, o que implicou a explicitação de questões específicas, que, por sua vez, constituíram o *fio condutor* das nossas leituras. Todavia, as categorias por nós elencadas, numa primeira fase, revelaram ser demasiado vastas, o que obstava a encontrar respostas para a nossa pergunta de partida.

Assim, percorremos um caminho de constante *diálogo* entre a informação que recolhêramos, através das várias técnicas de recolha de dados, e a consistência da informação que pretendíamos extrair em consonância com os objectivos da nossa pesquisa. Este exercício permitiu-nos, então, elaborar uma lista de categorias de codificação, necessariamente objectiva para com cada um dos nossos eixos de pesquisa e substancial na matéria que nos permitiu seleccionar e agrupar.

Ao criarmos as unidades sobre as quais trabalhar, detivemo-nos nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p.221) que enuncia:

“À medida que [se] vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.”

Consequentemente, as categorias por nós inventariadas resultaram de um processo indutivo e de uma constante comparação, tendo sido constituídas a posteriori, após a

realização de um trabalho de carácter exploratório que incidiu sobre a totalidade do corpus documental, pois

“Os dados em estado bruto, (...) têm de ser registados, analisados e interpretados [na medida em que] Uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos” (Bell, 1997, p. 160).

Definidas as unidades, estabeleceu-se uma ordem entre elas criando o quadro de categorias que apresentamos:

Categorias de Codificação  
(Quadro 2)

Categorias principais	Categorias
I. Os normativos nacionais e internos	1.atribuições do delegado de grupo 2.atribuições do coordenador de departamento
II.O grupo disciplinar	3.características dos professores 4.estabilidade do grupo 5.actividades do grupo 6.relacionamento entre os elementos
III. A delegada de grupo	7.perspectivas da delegada sobre a sua actividade profissional 8.motivações/razões para o exercício do cargo 9.perspectivas da delegada sobre o trabalho do seu grupo disciplinar 10.perspectivas da delegada sobre o trabalho de outros grupos disciplinares 11.perspectivas da delegada sobre o ambiente da escola 12. perspectivas da delegada sobre os alunos
IV. Práticas da delegada: Coordenação	13.gestão curricular 14.supervisão de práticas pedagógicas 15.reuniões de grupo 16.contactos extra reuniões
V. Práticas da delegada: Orientação	17.gestão de conflitos 18.dinâmicas intragrupais 19.formas de colaboração: delegada – grupo 20.formas de colaboração: grupo – delegada
VI. Práticas da delegada: Relação com outros órgãos	21.ligação com órgão de gestão da escola 22.representação do grupo no Conselho Pedagógico
VII. Representações	23.representações da delegada acerca do exercício deste cargo 24.representações dos professores sobre a delegada
VIII. Observações do investigador	25.descrição de factos 26.descrição de comportamentos da delegada

Importava formular claramente as categorias e adaptá-las ao problema de investigação de modo a que o estudo resultasse mais produtivo. Somos levados a partilhar a ideia de que “não há observação sem categorização do observado sem referência a elementos (prévios, embora reformuláveis) de natureza ideológica ou teórica; (...) os dados são “captados”, ou seja, não são a realidade ela própria, nem o seu registo passivo, antes transportam e impõem significações e constituem resultados ...” (Almeida e Pinto, 1986, p.81).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.83), “Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo...”. O método foi, também no nosso caso, baseado em procedimentos abertos, precisamente por não ter havido uma definição das categorias *a priori*.

No decurso da análise e tratamento dos dados, verificámos que a perfeição de uma grelha de análise de conteúdo se constrói num processo de vaivém constante entre a sua elaboração e a sua utilização no contacto com as realidades em que a podemos aperfeiçoar.

## **Capítulo II – Análise e interpretação dos dados**

### **2.1-A Escola BRANCA – características sócio-geográficas**

Neste subtítulo fornecemos informação sobre o enquadramento em questão – a Escola BRANCA (com a sua história a traços largos, salvaguardando aspectos facilmente identificáveis) – e as pessoas nela envolvidas. Procedemos, ainda, a uma descrição dos currícula e de outras actividades em curso na escola, bem como da organização e gestão que presidem àquela.

#### **2.1.1 A escola e o meio envolvente**

Elegendo como quadro sócio-geográfico uma zona urbana da Grande Lisboa, adoptámos como unidade de análise um estabelecimento de ensino secundário, antigo liceu, criado, à semelhança de tantos outros, pelo Decreto nº 447/71, de 25 de Outubro, e a que designámos de Escola BRANCA.

Localizada numa freguesia criada em 1959, onde se verificou um franco aumento da densidade populacional ao longo das últimas décadas, a Escola BRANCA insere-se num território geográfico marcado por uma profunda intervenção urbana, após a reconstrução pombalina, cujos reflexos, em termos de dinamismo económico e de crescimento populacional, se revelaram um enorme incremento também em termos sociais.

Aludindo à evolução histórica da freguesia, a informação a que tivemos acesso permitiu compreender que, devido à existência de terrenos abandonados e à proximidade de actividades industriais e portuárias fortemente atractivas, se assistiu, principalmente nas décadas de setenta e oitenta, a movimentos migratórios provenientes dos meios rurais, com incidência nas regiões do Norte e Beiras. A estes vieram ainda juntar-se muitas pessoas oriundas dos países africanos de expressão portuguesa vitimadas pela descolonização de 1975. Emerge destes factos uma reduzida integração social e cultural ocasionada pela diversidade populacional da freguesia a que nos referimos. Contudo, ao longo da última década, a freguesia onde se situa a nossa escola e o seu número de moradores não tem parado de crescer.

A Escola BRANCA abre as suas portas efectivamente a dois de Outubro de 1972 como Escola do Ensino Liceal, correspondendo aos actuais Terceiro Ciclo do Ensino Básico e

Ensino Secundário. Tratando-se da única escola numa larga área geográfica, os alunos eram originários de zonas geográficas diversas, sendo os ambientes sócio-culturais díspares.

Apesar do quadro que traçámos anteriormente, à medida que se inauguravam novas escolas, a população discente foi diminuindo até se confinar à área geográfica da Escola BRANCA.

### **2.1.2 Características físicas**

Os recursos humanos e materiais da Escola BRANCA distribuem-se por espaços denominados pavilhões, sendo um simultaneamente pavilhão social e de serviços, quatro pavilhões com salas de aula, laboratórios, ateliers e oficinas e um pavilhão desportivo.

O registo dos dados recolhidos, por meio da observação dos espaços e equipamentos da Escola BRANCA nas visitas que efectuámos, foi completado através da informação contida no Projecto Educativo de Escola, onde se procedeu a uma inventariação dos materiais e equipamentos e à distribuição daqueles pelas diversas salas.

Com efeito, ao entrarmos no recinto da Escola BRANCA deparamos com árvores e arbustos nos espaços entre os pavilhões pintados de branco. Entre os pavilhões existem coberturas que servem de protecção do sol e da chuva, bem como alguns bancos para os alunos se sentarem.

As instalações, de acordo com os dados recolhidos, distribuem-se por 33 salas de aula que funcionam com luz natural devido às enormes janelas, e ainda pelas seguintes salas e espaços físicos: ginásio desportivo, campo desportivo, biblioteca videoteca, serviços administrativos, bar de alunos e professores, sala de convívio de alunos, sala de professores, sala de horários, sala de directores de turma, oficinas, laboratórios, anfiteatro e gabinetes de algumas disciplinas.

Em anexo, utilizando a informação disponível no Projecto Educativo da Escola BRANCA, descrevemos exaustivamente os recursos distribuídos pelos seus diferentes pavilhões (anexo 15).



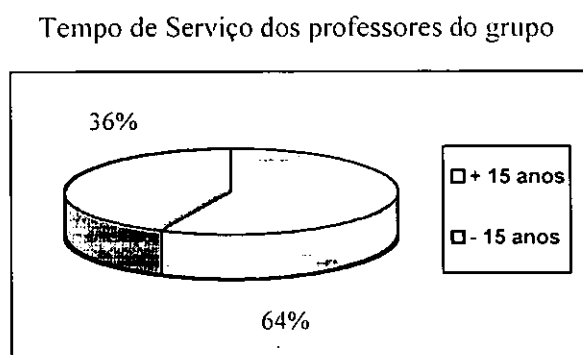
### 2.1.3 Características humanas

Quando a Escola BRANCA foi criada, o corpo docente bem como o pessoal administrativo e os auxiliares de acção educativa caracterizava-se pela sua juventude (tanto que até mesmo o Reitor e o Vice-Reitor não tinham quarenta anos de idade) e também por ter uma percentagem de professores profissionalizados superior à da média dos outros liceus, conforme explicitado nas palavras de ANA: “...a escola que começou...quando abriu era uma escola de um nível etário baixíssimo. Tínhamos todos ou muitos de nós tínhamos acabado de fazer o estágio e fomos como agregados – na altura eram agregados – para ali.” E1, p.3

A partir dos dados recolhidos, com base na ficha de elementos biográficos, podemos comprovar que os professores residem na freguesia onde se localiza a escola e, quando tal não acontece, nas imediações, sendo certo que o acesso à escola é, na maioria dos casos, muito fácil. Esta situação é em tudo idêntica à que se verifica no grupo disciplinar sobre o qual focalizamos a nossa atenção.

As informações mais recentes, constantes do arquivo da Escola BRANCA, referentes ao ano lectivo de 1998/1999, levam-nos a concluir que o corpo docente, num universo de 165, se caracteriza por ser estável (uma vez que 83% dos professores pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola) e, também, por ser maioritariamente feminino (75%).

Em termos de tempo de serviço, acresce o facto de, como referencial de experiência profissional, 64% dos professores terem mais de quinze anos de serviço docente sendo que os restantes possuem uma antiguidade abaixo daquele valor. Esta proporção pode ser representada graficamente na Figura 1:



O facto de apenas apresentarmos os valores referentes aos docentes com mais de 15 anos de serviço e com menos de 15 anos de serviço ficou a dever-se a terem sido estes os únicos elementos disponibilizados pela escola, de acordo com os registos administrativos mais actualizados. Estes dados revelam-se, no entanto, suficientes para a caracterização do corpo docente da Escola BRANCA tendo em conta a sua antiguidade na função.

Esta escola projecta, ainda, com incidência nas gerações mais velhas, uma imagem de prestígio decorrente não só dos curricula aí ministrados mas também do corpo docente que aí se efectivou na profissão e se manteve “por gosto”.

“...esse é um dos problemas da escola. Nós também já nos conhecemos há muitos anos.” E1, p.8

“...é um grupo já muito fixo... as pessoas já se conhecem há muitos anos...a escola já é a segunda casa – até eu já estou assim...” E2, p.11

#### **2.1.4 Curricula e alunos**

No que à estrutura curricular diz respeito, identificamos os cursos que constituem a oferta da Escola BRANCA em 1999/2000 (ano a que se circunscreve o nosso estudo), sendo de referir que se perspectivava, para 2001/2002, a implementação das alterações curriculares previstas na Revisão Curricular do Ensino Secundário que incluirá a abertura de novos Cursos Tecnológicos.

No ano lectivo de 1999/2000, no Ensino Diurno, a Estrutura Curricular da Escola BRANCA integra os Cursos de Carácter Geral (10º, 11º e 12º) que conferem Diploma de Ensino Secundário e possibilitam o Prosseguimento de Estudos no Ensino Superior e os Cursos Tecnológicos (10º, 11º e 12º) que, para além de conferirem Diploma de Ensino Secundário, são certificados com a Qualificação Profissional - Nível III, permitindo saídas profissionais diversas, bem como o Prosseguimento de Estudos no Ensino Superior. Apresentamos informação complementar nos quadros que seguem:

Ensino Diurno  
Cursos de Carácter Geral (10º, 11º e 12º)  
(Quadro 3)

<b>Agrupamentos</b>	<b>Alguns Cursos Superiores</b>
Agrupamento 1 Científico-Natural	Ciências; Medicina; Veterinária; Matemática; Engenharias; Enfermagem; Informática; Psicologia...
Agrupamento 2 Artes	Belas-Artes; Arquitectura; Engenharias; Design...
Agrupamento 3 Económico-Social	Marketing; Publicidade; Gestão; Economia; Informática de Gestão; Contabilidade; Sociologia...
Agrupamento 4 Humanidades	Direito; Jornalismo; Secretariado; Línguas...

Ensino Diurno  
Cursos Tecnológicos (10º, 11º e 12º)  
(Quadro 4)

<b>Cursos</b>	<b>Saídas Profissionais</b>	<b>Alguns Cursos Superiores</b>
Artes e Ofícios dos Metais	Metalurgia; Serralharia; Oficinas de Arte e Decoração	Belas-Artes, Arquitectura
Artes e Ofícios dos Têxteis	Artesanato; Indústria de Tecidos e Tapeçarias	Belas-Artes, Arquitectura
Administração	Serviços administrativos de Empresas, Instituições Públicas ou privadas	Contabilidade; Gestão, Economia
Contabilidade e Gestão / Contabilidade	Técnico preparado para desempenhar todas as tarefas administrativas, comerciais e financeiras de empresas públicas e privadas	Áreas de Gestão (administrativa, comercial, informática, hoteleira, bancária...); Áreas de Economia e Sociologia

A informação obtida aquando da constituição das turmas para o ano lectivo de 1999/2000, no regime diurno, permite-nos concluir que os alunos escolhem preferencialmente o Agrupamento 1 – Científico-Natural (43%), a que se seguem o Agrupamento 4 – Humanidades (29%), o Agrupamento 3 – Económico Social (17%) e, por fim, o Agrupamento 2 – Artes (11%).

A estrutura curricular (no ano lectivo 1999/2000), no ensino diurno, tem como oferta formativa os Cursos de Carácter Geral (10º, 11º e 12º anos) – nos Agrupamentos 1, 2, 3 e 4, com prosseguimento de estudos (conforme quadro 3), bem como alguns Cursos Tecnológicos enumerados no quadro 4.

No plano de caracterização dos alunos que frequentam estes planos de estudos, é de referir que, num universo de 698 alunos, 59% são do sexo feminino. O nível etário dos alunos corresponde, maioritariamente, ao ano de escolaridade que frequenta (no 10º ano, os

alunos têm, normalmente, 15 e 16 anos). Contudo, mais de 50% dos alunos apresentam repetências, que ocorrem com maior frequência no 10º ano de escolaridade, ou seja, ao iniciar o percurso no ensino secundário. Consequentemente, encontramos uma percentagem significativa de alunos (34%) entre os 17 e os 20 anos retidos no 10º ano de escolaridade.

Outro aspecto que mereceu a nossa atenção foi o facto de, com grande incidência, ser a mãe a encarregada de educação, sendo muitas delas reformadas (23%). Com frequência, os alunos pertencem a famílias, compostas pelos pais e por dois filhos, com um nível sócio-cultural médio em que o grau de escolaridade dos pais é, predominantemente, o 4º ano de escolaridade (55,2%).

Da análise dos dados obtidos, pelo órgão de gestão da Escola BRANCA, junto dos Directores de Turma, em Maio de 2000, podemos ainda concluir que aquela é frequentada essencialmente por alunos residentes na freguesia onde se situa a escola (73,3%), sendo os restantes alunos provenientes de freguesias vizinhas, mas todas elas pouco distantes e de fácil acesso à Escola BRANCA.

Também em Maio de 2000, o Conselho Executivo obteve, junto do Coordenador do Curso Nocturno, alguns dados que constituem um contributo para o nosso conhecimento do corpo discente nocturno, num total de 156 alunos matriculados. À semelhança do que se passa no curso diurno, a maioria dos alunos que frequenta o ensino nocturno na Escola BRANCA reside na freguesia onde esta se situa (64,4%) ou em freguesias limítrofes, as mesmas de onde são provenientes alguns alunos do regime diurno. Pelas características quer da acessibilidade da escola quer do próprio regime de ensino, alguns alunos, embora residam em outras cidades, frequentam-na, por exercerem a sua actividade profissional na proximidade da escola. Destes alunos, 45% são maiores de 22 anos, dos quais 32% têm entre 22 e 30 anos, e 13% têm idade igual ou superior a 31 anos. Também, o curso nocturno é frequentado maioritariamente por pessoas do sexo feminino (56%).

Além do Ensino Básico Recorrente por unidades capitalizáveis que confere equivalência ao nono ano de escolaridade e o acesso ao Ensino Secundário, a Escola BRANCA oferece, um pouco à semelhança do que acontece no Ensino Diurno, um Curso de Carácter Geral (englobando as vertentes Letras e Ciências) visando o prosseguimento de estudos e alguns

Cursos Tecnológicos, com saídas profissionais diferenciadas e a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Assim, reunimos a informação relevante nos quadros seguintes:

Ensino Nocturno  
Curso de Carácter Geral (Ensino Secundário Recorrente)  
(Quadro 5)

Curso de Carácter Geral	Alguns Cursos Superiores
Area Sócio-Humana	Línguas e Literaturas Modernas; Geografia; História; Direito; Filosofia...

Cursos Tecnológicos (Ensino Secundário Recorrente)  
(Quadro 6)

Cursos	Saídas Profissionais	Alguns Cursos Superiores
Secretariado	Area Administrativa de Empresas, Instituições Públicas ou Privadas	Línguas; Secretariado
Contabilidade	Area Administrativa de Empresas, Instituições Públicas ou Privadas	Contabilidade; Economia; Informática de Gestão
Apoio Social	Apoio social em Instituições de Solidariedade Social; Clínicas de Reabilitação; Infantários e Lares de Idosos; Apoio Domiciliário.	Assistente Social...
Informática, Redes e Multimédia	Técnico de multimédia; Manutenção de Material Informático; Programador; Analista de Sistemas; Administrador de Redes...	Engenharia Informática...

### 2.1.5 Desenvolvimento de outras actividades

Para uma caracterização da Escola BRANCA, recorremos a uma análise documental com base quer no Projecto Educativo de Escola quer no Regulamento Interno de Escola, e aos resultados obtidos a partir de questionários aplicados à comunidade educativa, pelo seu órgão de gestão, a propósito da elaboração do Projecto Educativo desta Escola. Neste contexto, registamos algumas das conclusões a que a análise e tratamento dos dados nos permitiram chegar.

Nesta linha de pensamento, registam-se, no Projecto Educativo de Escola, duas ordens de ideias que parafraseamos. Por um lado, encontramos, nos nossos dias, uma escola com índices significativos de insucesso escolar, espaços e equipamentos em avançado estado de degradação, associados a uma quase ausência de conforto (de notar que o edifício é o mesmo que existia à data de abertura da escola) e à falta de recursos materiais para as disciplinas com uma forte componente prática. Por outro lado, e constituindo uma linha

fulcral para o Projecto Educativo de Escola e, conseqüentemente, para a definição das prioridades de intervenção, identifica-se uma escola orientada para a mudança e para a inovação, de que são indicadores os projectos escolares e interescolares, que assumem alguma tradição pois desenvolvem-se desde há quase uma década quer em domínios de formação dos alunos quer dos professores.

Efectivamente, nos últimos anos a Escola BRANCA tem vindo a desenvolver projectos de cariz disciplinar, interdisciplinar, escolar, interescolar ou interinstitucional, no âmbito de iniciativas comunitárias, envolvendo grupos de alunos orientados por professores. As actividades que integram os projectos desenrolam-se nas salas de aula ou noutros espaços da escola, bem como no exterior da escola ou da cidade, dependendo do tipo de actividade e o contexto em que se desenvolve. Destacamos, entre outros, a participação em campanhas de solidariedade social, os intercâmbios escolares, a criação do jornal da escola, a criação da tuna académica e de vários clubes que têm vindo a surgir ao longo dos últimos anos.

Entre os projectos desenvolvidos nesta Escola, salientamos um no âmbito da Ciência, levado a efeito, em pleno, entre os anos lectivos de 1993-1996 e 1998-1999 com actividades curriculares orientadas para a comunicação de resultados com escolas de outras localidades do nosso país e de países europeus, culminando, em 1999, com a visita de alunos e professores de uma escola inglesa e de uma escola alemã. Posteriormente, em Junho de 2000, a comunidade educativa da Escola BRANCA contou com a visita de uma professora da escola inglesa para intercâmbio de experiências.

No ano lectivo de 1999/2000, no âmbito do Programa de Promoção e Educação para a Saúde realizaram-se dois cursos do Projecto Átomo, em que participaram alunos e agentes educativos, com a dinamização do Instituto Nacional de Emergência Médica, com o objectivo de tornar a escola um local mais seguro, dotando-a de capacidades de resposta imediata perante uma situação de emergência.

Com o apoio do Programa Ciência Viva, desenvolveram-se, entre 1997 e 2000, projectos no âmbito das disciplinas de Física, Química e Técnicas Laboratoriais bem como na disciplina de Geografia, tendo sido possível apetrechar os Laboratórios das respectivas disciplinas com equipamento moderno, incluindo computadores, o que permite a

realização de actividades experimentais assistidas por computador e a exploração do sistema de informação geográfica.

No que diz particularmente respeito ao desenvolvimento dos cursos tecnológicos tais como o de Artes e Ofícios e de Administração nesta escola, foi possível, devido a financiamento externo, recuperar teares, apetrechar as oficinas de têxteis e metais, possibilitando a realização de novas e variadas actividades pelos alunos. Ainda, no âmbito deste projecto, estabeleceram-se protocolos com empresas, potenciando uma oferta de estágios para os alunos finalistas dos três Cursos Tecnológicos.

Também, o projecto do Centro de Recurso Educativos, iniciado em 1998, com o apoio financeiro do programa Nónio Século XXI, sofreu um incremento significativo com o apetrechamento de material informático e de vídeo que se repercutiu na sala de Tecnologias da Informação e Comunicação, no Laboratório de Matemática e na Sala de Audiovisuais.

A Escola BRANCA possui dois jornais – um circunscrito à disciplina de Geografia e um outro mais generalista, de âmbito interescolar, coordenado por esta escola e por uma outra escola secundária, desde o ano lectivo de 1998/1999.

A Tuna Académica foi criada no ano lectivo de 1999/2000 como actividade extra-curricular associada à Música, com abertura a outras artes, ao fomento do gosto pela tradição académica, pelo folclore e pela cultura portuguesa e é constituída por um grupo de 20 alunos e que conta com a participação das duas professoras responsáveis pelo projecto.

Além destes projectos, existem na Escola BRANCA quatro clubes com actividades próprias. Um destes clubes visa a dinamização de actividades no domínio da educação europeia, envolvendo para tal alunos e professores cujas disciplinas e respectivos conteúdos programáticos se relacionam de alguma forma com estas temáticas.

Outro dos clubes – de Línguas – criado em 1993, visa contribuir para que, de forma integrada e lúdica, os alunos intervenientes possam consolidar e ampliar conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos nas aulas. A preparação e dinamização de concursos, de exposições de trabalhos, o ensaio de canções e poemas, o visionamento de programas

televisivos, a audição de textos, as visitas de estudo têm sido espaços privilegiados para a aprendizagem.

Ainda, um outro clube prende-se com o Desporto e funciona em diversas modalidades, realizando actividades fora da escola através da participação em torneios interestaduais.

Por fim, um clube destinado a toda a população escolar, com actividades realizadas uma vez por mês, geralmente ao sábado, em que se procura promover o convívio entre todos os elementos da escola, divulgando o património artístico, histórico e cultural do país e desenvolver em toda a comunidade escolar o gosto e o respeito pelo meio natural e sua preservação.

### **2.1.6 Organização e gestão**

A aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio em todas as escolas, a partir do ano lectivo de 1998/1999, veio dar continuidade ao modelo organizacional consignado no anterior modelo experimental (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio e legislação subsequente) e definir a assembleia, a direcção executiva, o conselho pedagógico e o conselho administrativo como órgãos de administração e gestão das escolas. Enquanto que a assembleia é o órgão de direcção responsável pela definição das linhas orientadoras da escola, onde estão representados e participam elementos da comunidade educativa, definidos no Regulamento Interno de cada escola, o conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola.

A direcção executiva da Escola BRANCA é assegurada por um Conselho Executivo, constituído por um presidente e dois vice-presidentes, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, conforme consignado no Regulamento Interno da Escola (artigos 26º e 27º).

O órgão de gestão da Escola, na prossecução dos seus objectivos, no âmbito do Projecto Educativo de Escola, visa promover o bem-estar na escola, potenciando a instalação de equipamentos, cuidados de manutenção e reorganização dos espaços; promover a auto-avaliação da escola e tomar medidas correctivas que dela decorram como necessárias; garantir uma boa comunicação na comunidade educativa; promover a diversificação de

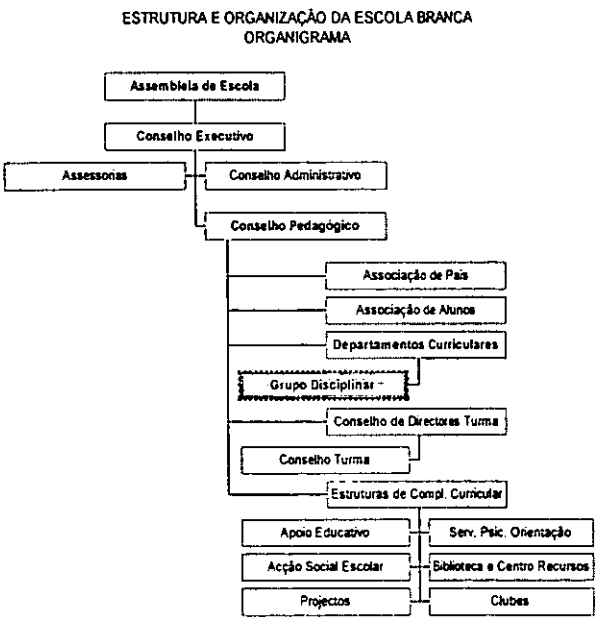


currículos ajustados aos recursos e às necessidades da população discente; garantir uma participação activa dos Encarregados de Educação na resolução dos problemas da escola; e promover a formação dos professores quer na escola quer no exterior bem como dos auxiliares de acção educativa.

O Conselho Pedagógico - órgão de coordenação e orientação educativa da Escola BRANCA, nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente – é constituído pelo Presidente do Conselho Executivo, pelos Coordenadores dos Departamentos, pelos Coordenadores dos Directores de Turma, pelo Coordenador dos Projectos de Desenvolvimento Educativo, pelo Coordenador do Ensino Recorrente, Representante dos orientadores de estágio, quando existam na Escola, Coordenador dos Serviços de Psicologia e Orientação, por dois representantes dos alunos do Ensino Secundário, sendo um obrigatoriamente trabalhador estudante, pelo representante dos encarregados de educação e pelo representante do pessoal não docente, nos termos do artigo 35º do Regulamento Interno da Escola BRANCA.

A Escola BRANCA possui dez departamentos curriculares. Os Departamentos Curriculares, os Coordenadores de Departamento Curricular, o grupo de docência e o delegado de grupo colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício das respectivas competências.

Apresentamos a seguir a Estrutura e Organização da Escola BRANCA (Figura 2).



Segundo o Projecto Educativo da Escola BRANCA e no que respeita à actuação do Conselho Pedagógico junto dos diversos grupos disciplinares e departamentos, sublinha-se uma preocupação no sentido de promover uma gestão adequada dos programas oficiais, rentabilizando esforços e recursos materiais, garantindo que os professores sejam munidos dos recursos conceptuais e operativos que lhes permitam tomar decisões fundamentadas e adequadas ao contexto em que trabalham.

Apercebemo-nos, igualmente, na análise deste documento, de uma responsabilização deste órgão no sentido de promover a auto-formação dos docentes, conducente a uma actualização permanente, potenciando a rentabilização dos recursos humanos e materiais de cada grupo disciplinar, dos departamentos e consequentemente da escola, em áreas específicas das disciplinas e em áreas complementares, consoante as necessidades que forem sendo identificadas.

Neste sentido, importa referir que o objectivo de cada grupo disciplinar (e Departamento Curricular) da Escola BRANCA é o de contribuir, com os recursos disponíveis, para a manutenção do “conforto e do bom aspecto dos espaços e para a resolução dos problemas da escola, o que passa inevitavelmente pela participação activa na implementação do Projecto Educativo de Escola” (p 31).

O Conselho Pedagógico, enquanto estrutura colegial de orientação educativa reúne ordinariamente<sup>26</sup>, conforme ‘determinado na legislação em vigor, e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente.

Reforçamos que o Departamento Curricular é constituído por um agrupamento de professores pertencentes a um ou mais grupos de docência, ao qual está subjacente um esforço pela articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudos, definidos a nível nacional, assim como pelo desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da própria Escola. Assim, “Compete ao Conselho de Departamento: a) apoiar o coordenador do Departamento nas suas tarefas; b) assegurar a comunicação entre o coordenador do Departamento e os Grupos de Docência” (artigo 68º do Regulamento

---

<sup>26</sup> As reuniões são convocadas pelo respectivo presidente, com a antecedência mínima de dois dias úteis, sendo a convocatória acompanhada da respectiva ordem de trabalhos e afixada em painéis devidamente assinalados para o efeito.

Interno da Escola BRANCA). Conforme disposto no artigo 58º, no ponto 1, do Regulamento Interno da Escola BRANCA “O Departamento Curricular funciona em plenário e sectorialmente, por: a) Grupos de Docência; b) Disciplina ou área disciplinar; c) Ano; d) Curso”.

Quanto ao Grupo de Docência, importa salientar que este denomina “um conjunto de disciplinas curriculares do 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário, constituído para fins de gestão do pessoal docente nesse nível e/ou ciclo de ensino e a que corresponde um perfil de formação profissional definido na lei” (Artigo 59º do Regulamento Interno da Escola BRANCA).

No sentido de otimizar a gestão do grupo disciplinar, existe um Dossier de Grupo, devidamente organizado pelo delegado ou representante de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, contendo uma “relação nominal dos professores de grupo, informações relativas ao tempo de serviço, graduação profissional, morada e contactos; o levantamento dos professores do grupo por disciplina, curso, ano e nível/bloco; cópia dos horários dos respectivos professores; exemplares dos programas; relação dos livros e outros instrumentos individuais de trabalho adoptados; planificação dos trabalhos das disciplinas durante o ano lectivo; textos de apoio; resumo das resoluções tomadas nas Reuniões de Grupo, Departamento e Conselho Pedagógico; exemplares de todas as provas de avaliação que forem sendo realizadas durante o ano e respectivas matrizes; convocatórias de reuniões; determinações e informações provenientes do Conselho Executivo ou por ele transmitidas ao coordenador do Departamento ou ao delegado de grupo” (artigo 65º do Regulamento Interno da Escola Branca).

Pensamos ser oportuno referir que, do levantamento que efectuámos, e relativamente ao actual modelo de gestão (Decreto-Lei nº 115-A/98), compete a cada escola decidir acerca da necessidade de manter a figura do delegado de grupo, numa lógica de departamentos disciplinares. Pode suceder que, em algumas escolas secundárias, os grupos disciplinares, não possuindo a figura de delegado de grupo, não tenham interlocutor “directo” no Conselho Pedagógico, recebendo as informações através de um coordenador de departamento que nem sempre é conhecedor de todas as temáticas em discussão, por serem de natureza mais específica. A Escola BRANCA optou por manter a figura do delegado de grupo.

Notamos que a função mediadora do delegado de grupo se mantém, na Escola BRANCA, numa lógica normativa, visível no processo de elaboração de planificações por nível de ensino, com vista ao cumprimento dos programas e outros objectivos educacionais superiormente estipulados.

As alterações introduzidas com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 115-A/98, ao nível da organização dos grupos disciplinares, teve efeitos na Escola BRANCA, concretamente na reorganização daquela em dez Departamentos Curriculares (o número máximo de Departamentos permitido na legislação publicada para o efeito). Salientamos, no que diz particularmente respeito ao âmbito do nosso trabalho, que o Departamento de Línguas Românicas e Clássicas é constituído pelos grupos de Português (8º A), Português-Francês (8º B) e Latim, ou seja, pelas disciplinas de Português A, Português B, Francês, Técnicas de Tradução de Francês e Latim.

Na Escola BRANCA, ANA, na sua actividade de gestão intermédia, reporta, em termos de hierarquia organizacional, ao Conselho Executivo, sendo, por inerência de funções, também um elemento integrante do Conselho Pedagógico, enquanto Coordenadora de Departamento de Línguas e Delegada de Disciplina.

O grupo disciplinar é, ainda, uma estrutura formal fulcral na lógica da organização educativa, tendo surgido por regulamento ministerial e mantendo-se com uma certa tradição até aos nossos dias. Ao delegado de grupo são cometidas diversas funções em torno da especificidade das matérias disciplinares que devem, preferencialmente, ser levadas a cabo num ambiente de colegialidade e cooperação.

Assim, quer seja delegado de grupo quer representante de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, compete-lhe: “a) Participar nas reuniões do Conselho Pedagógico (...); b) Convocar reuniões ordinárias e extraordinárias do grupo; c) Transmitir ao coordenador do Departamento as decisões e recomendações do grupo; d) Comunicar ao Conselho Executivo as faltas dos docentes às reuniões do grupo; e) Transmitir ao grupo as directivas pedagógicas recebidas” (artigo 64º, ponto 1, do Regulamento Interno da Escola BRANCA).

### **2.1.7 O grupo disciplinar e a lógica organizacional da Escola BRANCA**

Adoptamos o conceito de centro operacional de que nos fala Mintzberg (1986;1990;1995), que compreende todos os professores da Escola BRANCA, para centrarmos a nossa atenção no grupo de professores de Português que se ocupam individualmente da prática pedagógica com os alunos, sendo que, muitas vezes, estes mesmos professores são integrados ocasionalmente em equipas de trabalho pluridisciplinares, por exemplo, aquando da realização de exames, participando no serviço de vigilância dos mesmos.

Ainda, estes professores são chamados a participar na formulação de propostas que contribuem para a tomada de decisões na linha hierárquica, onde participa a professora delegada. Clarificando, no nosso caso em concreto, ANA é um elemento integrante da linha hierárquica da organização-escola e consulta o grupo disciplinar, estando este estritamente relacionado com a prática pedagógica e a gestão curricular. Daí, ANA actuar não apenas como especialista da disciplina que lecciona (pois é docente da disciplina de Português nesta escola) mas também como actor interveniente nas dinâmicas de gestão intermédia na organização-escola, enquanto delegada do grupo.

Enquanto actor social, ANA é simultaneamente sujeito, porque tem o poder de reflectir sobre as coisas, agente de socialização e de mudança, e objecto de instruções de âmbito formal-legal, que, por sua vez, veicula junto dos seus pares pedagógicos. Em vista disso, a formação contínua dos professores, sobretudo aqueles que desempenham cargos de gestão intermédia como ANA, deve ser vista como uma forma de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, conforme vem sendo preconizado por Nóvoa (1991, 1992,1995).

Na prática, os professores encontram-se normalmente tão ocupados com as actividades directamente ligadas com o ensino que não focalizam a sua atenção na gestão escolar (Bush, 1986, p.7). A questão prende-se com a necessidade de conduzir os professores a serem verdadeiros actores do sistema educativo<sup>27</sup>, conseqüentemente, a interessarem-se pela estrutura em que se inscrevem, e não apenas pelo processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>27</sup> Entendemos o sistema educativo enquanto conjunto de meios através do qual se concretiza o direito à educação, que se reflecte na permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Somos, então, alertados para a necessidade de as decisões tomadas ao nível da gestão serem ponderadas e reflectirem a visão das pessoas que constituem uma determinada organização, o que acarreta inevitavelmente uma responsabilidade acrescida para todos aqueles que experienciam e participam nesse processo (Bush, 1986, p.13).

O mesmo autor refere que a gestão dos profissionais não pode basear-se apenas no cumprimento dos aspectos burocráticos da estrutura organizacional mas deve também contemplar as experiências individuais de cada profissional, embora isso possa resultar em pressões de natureza burocrática e também profissional (Bush, 1986;1994).

A teoria da burocracia pressupõe a divisão do trabalho. A departamentalização a que assistimos na organização da escola secundária constitui por si só um exemplo disso. Da mesma forma, as decisões na organização, para além de estarem sujeitas à discussão em sede própria após os contributos dos diversos departamentos, se for caso disso, estão sujeitas a um conjunto de regras e regulamentos que, não raro, são impostos superiormente.

A articulação entre o Conselho Pedagógico e o grupo disciplinar mereceu também a nossa atenção, em particular porque o grupo disciplinar funciona essencialmente na base de informações e orientações de trabalho provenientes daquele órgão. O Conselho Pedagógico, por sua vez, decide em presença de sugestões e propostas apresentadas pelas delegadas, mediadoras em todo este processo.

É neste contexto que gostaríamos de introduzir o conceito da adhocracia, tal como foi preconizado por Mintzberg (1990;1995), no sentido em que esta designa qualquer estrutura ou metodologia de trabalho flexível, organizada em torno de questões concretas a resolver, neste caso, no âmbito de um grupo disciplinar, num período de tempo determinado. Mintzberg desenvolveu este conceito enquanto filosofia de acção assente no trabalho organizado a partir de acções eminentemente descentralizadas. Esta actuação faz-se normalmente em função de um projecto concreto, salientando-se que o grupo de trabalho se constitui por elementos – pares pedagógicos – que se reúnem especificamente em função das necessidades concretas e pontuais. A ênfase é colocada na experiência da

equipa *ad hoc* que mobiliza esforços, com base no ajustamento mútuo, conducentes à procura de soluções para determinados problemas.

Não podemos, no entanto, enquadrar a organização-escola enquanto uma *adhocracia*, nos termos apresentados acima, uma vez que o Conselho Pedagógico é o órgão que determina e monitoriza as grandes linhas orientadoras do trabalho desenvolvido pelo grupo. Todavia, como explicitado anteriormente, existem, pontualmente, no âmbito da organização do próprio grupo disciplinar, concretamente quando se elaboram propostas relacionadas com a programação dos conteúdos a leccionar por níveis, atribuições de responsabilidades sobre execução de determinados projectos ou actividades concretas, selecção e partilha de materiais pedagógicos, momentos em que se poderá evocar uma *adhocracia* neste contexto.

#### **2.1.8 Síntese**

A comunidade educativa onde desenvolvemos o trabalho de campo – a Escola BRANCA – foi criada no início da década de setenta e acolhia alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, provenientes de ambientes sócio-culturais diversos, por ser a única escola numa larga área geográfica, situação que se alterou progressivamente com o passar dos anos.

As instalações da Escola BRANCA, organizadas em pavilhões, mantêm-se as mesmas desde a sua construção. Assim, particularmente os pavilhões onde existiam apenas as salas de aulas têm vindo a sofrer adaptações para funcionar como ateliers, laboratórios e oficinas, à medida das necessidades impostas pelos actuais planos de estudos.

Aquando da abertura, a Escola BRANCA caracterizava-se por ter professores, pessoal administrativo e auxiliares de acção educativa bastante jovens. Verificámos também que os professores residiam na freguesia onde se localiza a escola ou nas imediações. O corpo docente é estável e, grande maioria, apresenta uma experiência profissional de longos anos.

A oferta formativa desta escola secundária possibilita quer o prosseguimento de estudos quer diversas saídas profissionais, encontrando-se, no momento em que procedemos à nossa recolha empírica, em fase de estudo, a implementação de novos cursos tecnológicos,

no âmbito de uma Revisão Curricular do Ensino Secundário. Embora a maioria dos alunos resida na mesma freguesia ou em freguesias limítrofes, constatamos que o ensino nocturno atrai a esta escola alunos de outras localidades, por exercerem a sua actividade profissional na área da escola ou nas proximidades.

A Escola BRANCA organiza-se em dez departamentos curriculares, sendo que os coordenadores de cada departamento, os grupos disciplinares e respectivos delegados de grupo articulam-se no exercício das suas competências. O órgão de gestão constituído por três elementos administra e gere a escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira em conformidade com o Regulamento Interno da Escola.

Neste contexto, encontramos ANA, investida de funções na sua actividade de gestão intermédia e reportando ao Conselho Executivo, sendo um elemento integrante do Conselho Pedagógico, enquanto Coordenadora de Departamento de Línguas e Delegada de Disciplina.

## **2.2-As características do grupo disciplinar e da delegada**

Neste ponto, ao estudarmos as características de um grupo disciplinar – o oitavo grupo A – pretendemos concretamente obter informação em termos das idades, sexo, tempo de serviço e experiência em outros cargos desempenhados por aqueles professores. Propomos descrever, do ponto de vista socioprofissional, as idiossincrasias deste conjunto de pares pedagógicos com quem ANA interage mais plenamente na sua função de delegada de grupo. Também ANA – enquanto professora da disciplina de Português, delegada de grupo e coordenadora de Departamento de Línguas – se inscreve neste quadro de informações que recolhemos.

### **2.2.1 Âmbito disciplinar do Departamento de Línguas**

No que diz respeito ao trabalho por nós desenvolvido, justificamos o facto de nos situarmos, em termos de lógica organizacional da Escola BRANCA, ao nível do Departamento de Línguas Românicas e Clássicas, constituído pelos grupos de Português (8º A), Português-Francês (8º B) e Latim, ou seja, pelas disciplinas de Português A, Português B, Francês, Técnicas de Tradução de Francês e Latim.



**2.2.2 Os professores do grupo – idade e sexo**

O grupo disciplinar sobre o qual focalizamos a nossa atenção é composto por vinte e sete professores, dos quais apenas três são do sexo masculino (11,1%).

Para melhor descrever a variável idade dos professores em questão, distinguimos três escalões etários (menos de 40 anos; de 40 a 50 anos e mais de 50 anos). O quadro seguinte parece-nos esclarecedor quanto a esta matéria.

Professores do grupo disciplinar: escalões etários  
(Quadro 7)

Escalões etários	nº de professores (grandeza absoluta)	% de professores (grandeza relativa)
Menos de 40 anos	4	14,8
40 a 50 anos	14	51,9
Mais de 50 anos	9	33,3

Sublinhamos o facto de vinte e três (85,2%) dos professores terem mais de quarenta anos de idade. Estamos, pois, perante um grupo disciplinar maioritariamente feminino, que se situa num nível etário, predominantemente, entre os quarenta e os cinquenta anos de idade, donde podemos constatar tratar-se de um grupo relativamente envelhecido.

**2.2.3 Habilitação profissional**

Os professores do grupo possuem habilitação pedagógica em Cursos de Românicas e Clássicas (é esta a situação dos professores com maior antiguidade no grupo e também o caso da Delegada ANA), e mais recentemente, por via de alterações nos curricula das próprias Universidades que ministravam tais Cursos, em Línguas e Literaturas Modernas, nas variantes de Estudos Portugueses ou Português/Francês. Apenas uma professora detém o curso na variante de Francês /Inglês.

Quando se iniciaram as actividades na Escola BRANCA, foi definido um quadro docente composto por professores agregados. Esta era uma das categorias dos professores no ensino liceal, conforme estipulado no artigo 84º do Estatuto do Ensino Liceal (1973, p. 48), e designava concretamente os professores de serviço eventual habilitados com Exame de Estado. Na Escola BRANCA, desse tempo mais longínquo, só estão dois professores – sendo a ANA uma professora nessas circunstâncias – pois os outros já se encontram aposentados.

Não podemos ainda deixar de referir o facto da maior parte destes professores terem feito o seu estágio pedagógico já no exercício da sua actividade docente nesta escola. Esta situação viria a ser progressivamente alterada, à medida que “o Ministério da Educação começou a apostar em promover a formação pedagógica dos professores com habilitação própria, mas sem habilitação profissional” (Cruz, 1988, pp. 1187-1293).

#### **2.2.4 O grupo disciplinar – enquadramento, cargos e horários**

Nesta comunidade educativa, o corpo docente pertence ao quadro da escola por largos anos, sendo escassos os professores que não se encontram nestas condições. Este aspecto é, por assim dizer, uma característica do corpo docente da Escola BRANCA e, também se repercute no grupo disciplinar de ANA, dado a delegada afirmar que o grupo se mantém há quinze anos sem grandes alterações.

Do total de vinte e sete docentes que compõem este grupo disciplinar, apenas três não são do quadro de nomeação definitiva da escola (sendo o quadro de nomeação definitiva composto por vinte e quatro docentes). Existe, no grupo, uma situação de destacamento que se mantém há algum tempo e que liberta, a cada ano lectivo, um horário que é preenchido através dos concursos do Ministério da Educação para o efeito. As duas professoras que também não pertencem ao quadro de escola encontram-se em regime de substituição - num caso, devido a uma situação de redução integral de componente lectiva por motivos de doença do foro psíquico e, num segundo caso, uma situação de licença para realização de trabalho académico.

O percurso profissional da maioria destes professores, marcado por uma elevada experiência no nosso sistema de ensino e, especificamente na Escola BRANCA, pertencendo ao quadro da mesma, reveste-se de condições profissionais e organizacionais ideais para se constituírem como um núcleo de poder e de influência nesta escola, legitimado pela sua própria trajectória profissional e organizacional.

“O grupo já se conhece há muito tempo, as pessoas mais velhas já estão quase todas no 10º escalão, o que representa que, salvo raras excepções (disse, enfatizando a expressão com um tom de voz firme e conhecedor) já não fazem, mais grave: nem permitem que os mais novos o façam!” R3, p.1

Para uma caracterização da variável tempo de serviço constituímos três escalões de tempo de serviço – menos de 10 anos; de 10 a 20 anos e mais de 20 anos de serviço. Justificamos esta selecção por entendermos que este primeiro escalão corresponderá aos primeiros anos na carreira docente, ao passo que o segundo, a uma estabilização na profissão, sendo o terceiro escalão aquele que indicia a fase final da carreira.

Salientamos que existe um equilíbrio visível quanto ao número de professores que se encontram quer no escalão que compreende os 10 a 20 anos de serviço quer no que corresponde a mais de 20 anos de serviço. O horário lectivo da maioria dos professores deste grupo disciplinar apresenta um número de horas inferior ao normal (20 ou 22 horas no ensino secundário). Desta recolha de informação dá-nos conta o quadro que elaborámos.

QUADRO ANALÍTICO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO GRUPO  
DISCIPLINAR 8º A/B – 1999/2000 (Quadro 8)

Profes- sores	Turno	Horário Lectivo Semanal	Cargos	Apoios	Reduções (Total)	Ano Profis- sionaliza- ção
ANA	M	5 h (P)	Del. Port. Coord. Dep.	1 h Apoio (+)	17 h	1971-72
2	T	12 h (P/F)	-	-	10 h	1989-90
3	M	12 h (F)	Dir. Turma	-	10 h	1984-85
4	T	13 h (F/TTF)	Del. Franc.	2 h Apoio (+)	9 h	1976-77
5	M/T	16 h (P/F)	-	-	6 h	1977-78
6	M	14 h (P/F)	Dir. Turma	-	8 h	1978-79
7	M	14 h (P/F)	-	-	8 h	1981-82
8	M	16 h (P)	-	-	6 h	1979-80
9	M	16 h (P)	-	-	6 h	1982-84
10	-	-	-	-	100% da Componente Lectiva (*)	1980-82
11	T	16 h (P/F)	-	-	6 h	1983-84
12	N	16 h (P)	-	1 h Apoio (+)	6 h	1986-87
13	N	3 h (P)	Ass.Cursos Nocturnos	1 h Apoio (+)	18 h	1987-88
14	N	18 h (P)	-	-	4 h	1989-90
15	T	18 h (P)	-	-	4 h	1989-90
16	T	18h (P/F)	Dir. Turma	-	4 h	1989-90
17	N	3 h (F)	-	-	18 h	1988-89
18	T/N	20 h (P)	-	-	2 h	1989-90
19	N	16 h (P)	-	-	2 h	1989-90
20	M	16 h (P/F)	-	1 h Apoio (+)	6 h	1988-89
21	M	20 h (P/F)	Dir. Turma	-	2 h	1988-89
22	M	18 h (P/F)	-	-	4 h	1988-89
23	T	18h (F/Lat.)	-	-	4 h	1990-91
24	T	20 h (P)	-	-	2 h	1989-90
25	M	20 h (P)	-	-	2 h	1989-90
26	T/N	18 h (F)	Dir. Turma	2 h Apoio (+)	4 h	1987-88
27	M/T	16 h (P/F)	-	-	4 h	1990-91

## LEGENDA

(\*) A professora presta apoio ao Conselho Executivo em matéria de arquivo de documentação.

(+) Os professores prestam apoio educativo no domínio da disciplina que leccionam mediante proposta do Conselho de Turma para cada aluno, definindo-se objectivos específicos atendendo às necessidades educativas manifestas. Optámos por incluir as horas de apoio no total de horas lectivas semanais.

Efectivamente, no que diz respeito ao grupo disciplinar de que ANA é delegada, os dados que recolhemos, referentes a estes professores, na sua totalidade profissionalizados, revelam-nos que, no ano lectivo a que se refere o nosso estudo (1999/2000) existiram, além das reduções pela antiguidade na carreira docente, reduções adicionais na componente lectiva pelo exercício do cargo de Director de Turma por cinco dos elementos do grupo.

Da análise do quadro acima é-nos possível, numa primeira abordagem, referente às disciplinas (e respectiva carga lectiva) leccionadas pelos docentes que compõem este grupo disciplinar, sublinhar que onze dos professores leccionam a disciplina de Português (P), quatro leccionam apenas a disciplinas de Francês (F), sendo que um destes lecciona as Técnicas de Tradução de Francês (TTF), enquanto que doze dos elementos do grupo leccionam ambas as disciplinas (Português e Francês) e apenas um destes, para além da disciplina de Francês, lecciona a disciplina de Latim (Lat). Esta distribuição verificada nos horários dos professores vem justificar a lógica “departamental” em que estes já trabalhavam, antes da entrada em vigor do Decreto da Autonomia da Escola.

Um segundo aspecto tem a ver com a dinâmica dos tempos de trabalho. Em relação aos horários dos professores, na sua actividade docente, dez leccionam apenas no horário da manhã (M), sete apenas no horário da tarde (T) e cinco docentes leccionam apenas no horário nocturno (N). Os restantes professores dividem-se entre os horários mistos - dois no horário manhã/tarde (M/T) e dois no horário tarde/noite (T/N).

Portanto, o horário de trabalho dos professores varia consoante diversos factores, particularmente o grau de ensino e o tempo de serviço. Os professores com maior carga lectiva são, sobretudo, os professores mais jovens. Constata-se, assim, que é aos menos experientes que são entregues horários mais preenchidos.

Os horários que se nos apresentaram, são, também no nosso caso, “o resultado de muitas reduções das horas lectivas, resultantes da complexidade das estruturas de gestão intermédia e da multiplicidade de actividades e programas especiais” (Afonso, 1994, p.197).

Uma análise das possíveis relações entre o percurso socioprofissional dos professores e a ocupação de cargos de gestão intermédia permite-nos apontar, entre outros aspectos comprovadamente imprescindíveis como são a actualização científica e a facilidade no relacionamento interpessoal, o tempo de serviço elevado no sistema como um dos factores determinantes para tal desempenho. A própria ANA é levada a concluir que

“Existem colegas novas que poderiam assegurar este meu cargo, porque cientificamente estão muito bem preparadas e isso é muito importante. Temos que ter uma referência...quando não sabemos, precisamos de ter a quem perguntar... Mas, as mais velhas não permitem... pensam que estão a ser ultrapassadas.” **R3, p.1**

É sabido que no exercício da actividade docente, os professores desempenham múltiplas funções, das quais a docência é quase sempre a predominante. Além de se dedicarem ao ensino, os professores são também encarregados de muitas outras actividades de administração, de gestão, de manutenção de instalações, de formação, entre outras. O grupo disciplinar que agora apresentamos constitui disso um exemplo, particularmente na figura da sua delegada ANA.

Em termos do seu horário de trabalho semanal na Escola BRANCA (num total de vinte e duas horas de trabalho semanal), ANA lecciona uma turma do décimo ano de escolaridade, o que representa quatro horas do seu horário lectivo semanal, à qual presta, ainda, uma hora de apoio educativo. Perfazendo, apenas, um total de cinco horas de trabalho lectivo semanal.

Tal situação fica a dever-se ao facto de ANA beneficiar de uma redução de dezassete horas na sua carga horária semanal. Esta redução radica nos seguinte factores: duas horas de redução lectiva por leccionar no ensino secundário; oito horas de redução devido ao factor idade (ANA tem mais de cinquenta anos); quatro horas de redução pelo exercício do cargo de delegada de grupo e três horas por ser coordenadora do Departamento de Línguas.

### **2.2.5 Síntese**

A ANA coordena o Departamento de Línguas que engloba professores do oitavo grupo A – Português e Latim – e do oitavo grupo B – Português e Francês.

Os professores, na sua maioria do sexo feminino, situam-se numa faixa etária entre os quarenta e os cinquenta anos de idade e possuem como habilitação académica os cursos de Estudos Românicos e Clássicos (mais recentemente, alguns possuem formação em Línguas e Literaturas Modernas). Este quadro de professores possui habilitação pedagógica adquirida em estágio pedagógico e na modalidade de profissionalização em exercício.

O grupo disciplinar de ANA é um grupo estável, uma vez que se mantém o mesmo ao longo dos últimos quinze anos. Estes professores exercem outras actividades para além da docência, actividades que passam por apoio em actividades extra curriculares, biblioteca, centro de documentação, entre outros.

### **2.3-A ANA – uma delegada para estudar individualmente**

Propusemo-nos, no ponto anterior, apresentar os professores que constituem o grupo disciplinar nas suas características socioprofissionais, favorecendo um conhecimento global do grupo. Neste contexto, destacamos relativamente a ANA os aspectos que a caracterizam enquanto professora da disciplina de Português, assumindo simultaneamente funções de natureza gestonária.

#### **2.3.1 História de vida *versus* experiência profissional**

Os nossos primeiros diálogos com ANA forneceram-nos informação relevante sobre a sua história de vida. Sublinhamos especialmente dois momentos importantes – a decisão de ir viver uma experiência no âmbito do ensino num outro país, no início da sua carreira, e a morte do marido. Estes dois momentos constituíram pontos de viragem na vida pessoal de ANA e foram também por ela explanados em discurso directo. Terão sido porventura estes os dois momentos fundamentais para uma dedicação em pleno ao ensino e à escola.

A Escola BRANCA iniciou as actividades em Outubro de 1972. A ANA foi para a escola como agregada tendo, no dia quinze do mesmo mês, abandonado a escola para ir para a Guiné, onde esteve durante os anos lectivos de 1972/1973 e 1973/1974.

No ano lectivo de 1974/1975, ANA regressa à Escola BRANCA onde passa a orientar estágio. ANA entende este seu novo estatuto de professora orientadora de estágio com profundo profissionalismo, o que a compelia a uma grande dedicação e a uma constante actualização científica.

O modo como ainda hoje esta professora encara o ensino prende-se inevitavelmente com as suas opções pessoais, num determinado momento da sua vida. As suas memórias de adolescência surgem não raro associadas ao gosto pelos estudos. Como dizia a professora:

“Eu escolhi ir para o ensino porque gostava. (...) O curso foi um pouco por acaso, se quer que lhe diga, porque eu gostava de muita coisa: adorava Matemática, gostava de ser médica, adorava arquitectura (...) Na altura, quando escolhi tinha catorze anos. Nós escolhíamos, com catorze anos, logo a alínea que só dava para Românicas e Clássicas. Era muito cedo. Adorei o curso e tive excelentes professores. Enquanto professora, escolhi ser professora por gostar, foi opção. E escolhi o secundário por gostar.” E1, p.4

Verifica-se, pois, que a condição de ser professora está intimamente ligada a aspectos intrínsecos, quer no sentido académico estrito quer no sentido de uma vocação:

“... sou... uma pessoa que gosta daquilo que faz, que sente que os alunos gostam das aulas...que estão bem ...que estão à vontade (...) que me sinto bem, que gosto daquilo que faço, que gosto da matéria, que vibro com aquilo que procuro transmitir..., que vibro com o pô-los a aprender a aprender, que vibro...gosto disso...isto falando da vida profissional...” E1, p.23

### **2.3.2 A ANA – uma professora na Escola BRANCA**

A ANA entende a profissão que escolheu como algo de que se deve gostar, sendo, para ela, muito difícil separar o aspecto pessoal do profissional.

Gostaríamos de introduzir aqui o que Formosinho (1992) reforça sobre o perfil do professor e que pensamos ajustar-se de forma substantiva a ANA:

“todo o professor é, por natureza, um actor, um educador cívico, social e moral, um modelo: todo o professor é, por inerência de formação um formulador de currículo a nível de sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem” (p.32).

A esta professora (e delegada) é reconhecida grande visão, competência, experiência e conhecimentos que utiliza a cada momento que passa, não só ao avaliarmos o seu potencial pedagógico mas também ao observarmos a forma consentânea como o disponibiliza no seio do grupo disciplinar. A ANA entende o seu desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem contínuo, o que não passa despercebido no grupo disciplinar.

“É que toda a gente... confia na ANA incondicionalmente, quer dizer... pronto, o que a ANA diz está certo! É que ninguém põe em causa!...Porque ela, já não falemos do ponto de vista humano, mas do ponto de vista científico é a pessoa que sabe mais ali...não há dúvida! (...) Porque é uma pessoa que se esforça, porque é uma pessoa que se empenha, porque é uma pessoa que lê, que faz a sua actualização de informação, que...eu acho que é a única pessoa...” E2, p.9

Entendemos que ANA é uma professora com legitimidade para explicar o funcionamento do grupo disciplinar que conhece desde a sua origem e contar aspectos relevantes da sua história. É, pela sua antiguidade na instituição e também pelo reconhecimento que a escola lhe atribui quer pela sua prática pedagógica quer pela actualização científica que a caracteriza, uma personalidade mais ou menos carismática que encarna a história de um grupo disciplinar.

Destacamos, ainda, que os valores mais presentes no discurso de ANA prendem-se com a satisfação pessoal com o que faz e o sentido da sua utilidade social.

### **2.3.3 A ANA – uma delegada de grupo na Escola BRANCA**

ANA recorda o ano de 1975 como tendo sido muito conturbado, principalmente, por causa das greves dos alunos e de toda uma agitação política que se fazia sentir. Nesse



mesmo ano inicia-se no cargo de delegada. As motivações ou, mais concretamente, as razões para o exercício do cargo de delegada de grupo foram-lhe identificadas por alguém, ou por um conjunto de vozes, num contexto social e político algo complexo.

“Por que é que eu fui para delegada? (...) Eu fui atirada... para delegada fui atirada...” E1, p.6

“...por outro lado, foi a componente humana, o dar-me muito bem com toda a gente, e ainda houve uma componente que, creio, não terá sido a menor nisto, que foi a política. Era uma altura extremamente agitada politicamente, e eu era uma pessoa...eu não pertencia a partido nenhum...não era militante de nenhum partido...e isso creio que foi determinante. (...) fomos para uma reunião, e que o meu nome aparece votado logo...” E1, p.7

Decorrente da aceitação do cargo de delegada, um papel formal na organização-escola, inicia-se para ANA um trabalho de administração escolar, profundamente marcado pela comunicação interpessoal – cara a cara com cada professor do grupo e da própria escola – muito orientado para a acção, na tentativa de colmatar os problemas que vão surgindo, num contexto imediato, envolvendo vários actores numa permanente interacção, algo que ainda caracteriza a sua forma de estar em grupo.

A ANA mantém-se em funções neste cargo desde o ano lectivo de 1975/1976. Todavia, os professores dos outros grupos disciplinares da Escola BRANCA, não são indiferentes a esta realidade e por vezes manifestam alguma estranheza pela permanência de ANA neste cargo por tantos anos, embora saibam que se cumprem todos os procedimentos formais de votação.

“Há pessoas que consideram que a ANA tem que ser delegada porque tem o perfil ideal para ser delegada. Ponto final. Honra lhe seja feita. Há outras pessoas que acham: “antes a ANA do que...do que” E2, p.10. “Enquanto a ANA aceitar esta função, não é possível haver outra delegada de Português naquela escola. Aos outros grupos faz um bocado de impressão, às vezes. Porque ela, às vezes é um bocado dura... Porque ela é dura! Quando lhe dá para ser dura e dar um berro, às vezes, ela fá-lo, sem apelo nem agravo, às vezes a pessoas mais velhas que ela. E as pessoas aceitam.” E2, p.9-10

Somos levados a crer tratar-se de um grupo com circunstâncias específicas, resultantes da convergência de factores tais como: (1) a antiguidade de ANA na escola, (2) o reconhecimento pelo percurso profissional de ANA em termos científicos e de prática pedagógica, (3) o não existir por parte dos professores mais antigos na escola nem uma vontade de aceitar responsabilidades a este nível nem a predisposição para aceitar que os mais novos na escola possam aceder ao cargo de delegado.

Num estudo realizado também com professores, Afonso (1994, p.224) alerta-nos para um entendimento desta matéria ao esclarecer que

“a cultura colegial dos professores gerava uma atitude de distância relativamente a quaisquer posições de gestão”, ao ponto de “dentro de tal cultura, a procura activa e aberta de posições de gestão (...) [corresponder a] uma atitude suspeita e inapropriada, típica de arrivistas e oportunistas”.

Tal expressão parece-nos pertinente, pois também neste grupo

“...um dia que a ANA ponha mesmo os pés à parede e diga “eu não quero mais” [exercer o cargo de delegada], eu acho que vai ser um drama, o grupo vai viver um dilema... vai ser dramático!” E2, p.9

A ANA, protagonista (neste grupo disciplinar) da difusão das várias orientações oficialmente veiculadas, experimenta no domínio da gestão escolar os papéis inerentes ao que Formosinho (1992, p.32) denomina de “novo professor”. O autor explicita:

“um novo professor [deverá ser] uma pessoa psicologicamente madura e psicologicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalizador empático das relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender”.

Na nossa opinião, esta expressão traduz em pleno o que ANA representa quer em relação ao grupo a que preside quer em relação ao seu papel, mais amplo, no contexto organizacional.

De notar que, nas conversas informais que se desenrolaram em muitos dos nossos encontros, era muito nítida a relação colegial entre as delegadas ANA e Alexandra e, mesmo, entre os professores do grupo disciplinar quando se encontravam na sala dos professores, onde as considerações hierárquicas ou de supervisão estavam muito raramente presentes. Antes, havia lugar ao diálogo informal ou de camaradagem. A hierarquia no grupo só era efectivamente visível nas reuniões formais onde estivemos presentes e cujo decurso era singularmente dominado pela voz e pela actuação de ANA.

“Confessou-me [ANA] que, por ela, já não exercia aquele cargo mas como se ela se fosse embora também a Alexandra iria, acabou por ficar. (...) Eu sou esquecida e não sirvo para as burocracias dos papéis. A Alexandra lida muito bem com isso. Eu gosto de falar com as pessoas.” **R1, p.4**

No estudo anteriormente mencionado, Afonso (1994, p.225) conclui a respeito do papel do delegado de grupo que

“Sem quaisquer competências de avaliação ou de supervisão e trabalhando no âmbito da cultura colegial dominante, os delegados não têm circunstâncias favoráveis para adquirirem um papel de liderança dentro dos seus grupos”.

Contrariando a conclusão anterior, encontramos em ANA características de liderança e dinamização do grupo que nos revelam um carácter *sui generis*. Esta exerce a sua função de delegada sendo reconhecida pelos membros do grupo como coordenadora efectiva de cada trabalho e momento de decisão importante. É a opinião generalizada dos seus pares que:

“...é a ANA que tem que assegurar e gerir a dinâmica do grupo...” E2, p.15

“...no ano passado, eu senti a ANA como minha professora também (risos). Porque houve uma ou outra sessão do Círculo de Estudos em que ela efectivamente foi nossa professora também...” E2, p.16

A ANA – delegada de grupo e professora da disciplina de Português – detém um percurso profissional marcado pela dedicação ao ensino e à escola, de tal forma que se revela difícil separar o aspecto pessoal da actividade profissional.

ANA desenvolve a sua actividade enquanto docente nesta escola desde o ano lectivo de 1974/1975, após ter regressado de uma experiência de âmbito pedagógico que empreendeu na Guiné. O facto de estar em exercício na Escola BRANCA desde aquela data comprova o conhecimento daquela comunidade educativa e, em particular, do grupo disciplinar onde iniciou funções da delegada no ano lectivo de 1975/1976, num contexto marcadamente conturbado dado o enquadramento socio-político.

## **2.4 A lógica de funcionamento do grupo disciplinar – o papel da delegada**

Nesta secção merecem a nossa atenção os factores que estão na base da eleição do delegado de grupo, as principais funções atribuídas pelos normativos, tanto nacionais como internos, que incluem determinadas formalidades, designadamente em termos de uma articulação com o coordenador de departamento. Finalmente, explicitamos como toda esta conjuntura se repercute na lógica organizacional da Escola BRANCA.

### **2.4.1 A delegada, o cargo e o seu grupo disciplinar**

Comprovadamente, em relação ao delegado de grupo, o Regulamento Interno da Escola BRANCA esclarece que aquele “é um professor dos quadros de nomeação definitiva da Escola, eleito entre os professores que pertencem ao grupo, escolhido pela sua competência científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas” (artigo 61º, pontos 1 a 3).

A delegada de grupo, eleita de entre os seus pares pedagógicos, conforme estipulado nos normativos, tem visto o seu nome ser maioritariamente votado por mandatos sucessivos, o que verificámos, a partir da consulta das actas, quando se registou que “para a eleição da delegada de Português votaram vinte e sete votantes, assim distribuídos: vinte e quatro votos para ANA e três votos Brancos” (A26).

Tal facto fica a dever-se a diferentes factores, dos quais salientamos, pelo testemunho de uma das professoras do grupo, a experiência na prática pedagógica e a actualização científica (E2, p.9). Destacamos, igualmente, com base na observação de reunião de grupo, materializada em diferentes relatórios ( R1, R2, R3 e R4), que efectuámos, o espírito de iniciativa, a receptividade à mudança, a capacidade de relacionamento pessoal e grupal, a

capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas, a capacidade de promover e estimular a permanente auto-formação entre os elementos do grupo, a flexibilidade, decisão e abertura à crítica – que, afinal, constam dos requisitos base para o desempenho da função de delegado em normativos especificamente criados para o efeito.

#### **2.4.2 A Delegada e Coordenadora de Departamento**

A ANA assume-se como membro activo da comunidade escolar, mediadora do grupo disciplinar e, num âmbito alargado, do próprio Departamento de Línguas, dado acumular esta dupla responsabilidade junto do Conselho Pedagógico e do Conselho Executivo.

A acção concertada levada a cabo por ANA, só possível devido à motivação com que vem exercendo a sua actividade profissional por longos anos, resulta sempre em fluxos de informação descendentes, materializados nas ordens de trabalho das reuniões de grupo que se realizam com uma periodicidade mensal, regulada pela realização do Conselho Pedagógico.

Ao exercer o cargo de delegada de grupo, ANA é protagonista numa dupla acepção: enquanto professora do ensino secundário faz parte do “centro operacional” – evocamos Mintzberg (1995) – constituído por todos os professores da Escola BRANCA; enquanto órgão unipessoal de gestão intermédia integra a linha hierárquica (Mintzberg, 1995), na medida em que coordena o grupo, mais precisamente o departamento, em suma uma área de especialidade, o que lhe confere um determinado poder. Tal poder advém de um enquadramento formal, consubstanciado na legislação, mas também de um jogo que evoca a organização que segue o esquema mecanicista, onde se cruzam objectivos oficiais, superiormente estipulados, e objectivos inerentes ao próprio contexto organizacional (enquanto espaço ideal de experimentação das políticas educativas), onde não passam despercebidas as relações entre os indivíduos. Desta forma, perspectivamos a existência de uma estrutura informal de relações pessoais a par da estrutura formal-legal da organização, consolidada no organigrama e no Regulamento Interno da Escola.

Em termos do que se encontra estipulado no Regulamento Interno da Escola (artigo 56º) constituem-se competências de cada Departamento Curricular:

“promover a interdisciplinaridade e outras formas de colaboração entre disciplinas e áreas disciplinares do respectivo Departamento; desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, numa perspectiva de investigação-acção, de acordo com os recursos da Escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades; elaborar e avaliar o plano anual das actividades do Departamento, integrando os planos dos Grupos de Docência, tendo em vista a concretização do projecto educativo da Escola; participar no intercâmbio pedagógico com outros Departamentos ou outros estabelecimentos de ensino”.

É, pois, da competência de ANA, enquanto coordenadora do Departamento de Línguas, promover as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do Departamento, com principal enfoque na implementação dos planos curriculares, bem como colaborar no âmbito da concepção, apreciação e avaliação de projectos assumidos no Plano Anual de Actividades da Escola.

Nesta linha de pensamento, Formosinho (1992, pp.37-38) refere-se a uma pluralidade de cargos desempenhados pelos professores entre os quais, os de Delegado de Disciplina e de Director do Departamento Curricular, que se traduz numa “diversificação horizontal da função docente”. Segundo este autor, esta multiplicidade de funções, e as suas exigências funcionais e organizacionais, por um lado, e as de coordenação pedagógica e orientação dos professores, está na origem do aparecimento de “um nível de gestão intermédia entre o nível do professor e o nível da escola globalmente considerada”.

O Departamento de Línguas assume-se como um dos dez departamentos em que se encontra compartimentada a Escola BRANCA e concorre, enquanto estrutura de orientação educativa em dependência directa do Conselho Pedagógico, para a prossecução dos objectivos gerais da organização educativa. Encaramos, pois, a escola como um espaço educativo de formação de personalidades, de aprendizagem de regras e de valores éticos e civilizacionais, onde se impõe a criação de regras de convivência que contemplem direitos e deveres dos vários intervenientes que partilham o espaço desta instituição no dia-a-dia. Tais regras devem valorizar a identidade de cada instituição, materializada no seu projecto educativo e na sua organização pedagógica flexível, no sentido de assegurar o serviço público de educação.

Consciente de que nada deve ser imposto contra a vontade das pessoas, ANA critica o aparecimento da nova figura de Coordenador de Departamento (E1, pp.15-16 ). Refere

inclusivamente que a existência de tal elemento pode ser um entrave ao funcionamento da estrutura organizacional da escola e aponta o facto de esta medida apenas significar na prática a redução do número de professores com assento no Conselho Pedagógico.

“...o Coordenador de Departamento tem dificuldade em reunir com os grupos. Portanto, eu não creio que tenha havido grande vantagem nesta figura...eu creio que acaba por ser um obstáculo à comunicação directa...que se ganha muito pouco com isso, porque no fundo o Pedagógico terá diminuído cinco pessoas com isso...” E1, p.16

Perspectivando a escola como organização que funciona segundo uma matriz burocrática, configurando-se como um decalque do ideal superiormente estipulado, poder-nos-íamos confrontar com um cenário de inegável reprodução normativa no grupo que analisamos. Todavia, mesmo esta lógica de funcionamento por Departamentos Curriculares, não sendo nova na actividade de ANA, merece, por parte desta, algumas considerações algo contestatárias:

“...não vejo grande vantagem, só vejo desvantagem: criou-se mais um elemento intermédio, em vez do contacto ser directo – delegado/conselho executivo – há ali uma figura que às vezes não percebe nada da disciplina de que está a ser porta-voz...o que é complicado. Eu tenho que perceber minimamente do que é que estou a falar. A argumentação fica a perder.” E1, p.16

### **2.4.3 A ANA, os normativos e a comunidade educativa**

O papel de ANA, entendido enquanto um conjunto de acções que o grupo disciplinar e a comunidade educativa esperam que exerça, encontra-se, por definição, quer nos normativos nacionais quer no Regulamento Interno da Escola. Este último constitui um dispositivo que permite conhecer a lógica de funcionamento da escola em que realizámos a investigação. Constitui também um manancial que, em articulação com o Projecto Educativo da Escola, permite contar a sua história. Podemos ler no preâmbulo do referido regulamento interno (pp. 3-4):

“É assim valorizada a identidade de cada Escola, materializada no seu projecto educativo e na sua organização pedagógica flexível. O projecto educativo de Escola é o instrumento de construção da autonomia que consagra a orientação educativa da Escola. O regulamento

✓

interno orienta o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos, estruturas e serviços e os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. O plano anual de actividades define os objectivos e formas de organização e de programação de actividades.”

A delegada, em presença da política educativa vigente, apresentada sob a forma de regulamentos e dispositivos, deverá presidir à coordenação da acção de um grupo de professores que partilham entre si a mesma área da especialidade em termos de leccionação, num contexto educativo específico – a Escola BRANCA. Constituem igualmente competências da delegada de grupo

“orientar e coordenar a acção pedagógica de todos os professores do grupo: a) no trabalho de permanente actualização científica e pedagógica; b) na análise crítica dos programas; c) no estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação; d) na racionalização do trabalho docente, procedendo conjuntamente com os outros professores à escolha e classificação de material didáctico e à organização de arquivos de documentação; e) na melhor aplicação das verbas atribuídas à disciplina; f) na planificação das actividades escolares; g) no apoio e esclarecimento prestados aos professores menos experientes; h) na elaboração de matrizes, enunciados e critérios de correcção de provas globais, exames de equivalência à frequência e outras formas de avaliação” (artigo 64º, ponto 2, do Regulamento Interno da Escola BRANCA).

A actividade de ANA implica a concretização de duas lógicas preponderantes. Por um lado, a procura do interesse geral do grupo na prossecução dos objectivos gerais da educação, por outro, a procura de eficácia ao empreender as tarefas basilares do grupo disciplinar. Nesta linha de pensamento, Derouet (1997, pp.14-15) recorda-nos que

“a escola não pré-existe enquanto unidade social mas apresenta-se como um lugar de desordem, onde se encontram as contradições que inviabilizam um acordo nacional e, ainda mais, um consenso sobre a educação. E apesar de tudo, estes estabelecimentos funcionam (...) a questão é passar de uma certa diversidade de referências que existem nos actores à coerência, ou pelo menos a uma certa coordenação da acção”.

Nesta ordem de ideias, podemos referir como principais funções atribuídas à delegada pelos normativos as que se incluem enquanto tarefas de coordenação e supervisão da



prática lectiva dos docentes do grupo e as que se relacionam com a representação do grupo, particularmente, junto do Conselho Pedagógico.

A delegada, para além das funções de coordenação do trabalho do grupo, é um elemento de ligação entre o Conselho Pedagógico e os seus pares. Entre as Estruturas de Orientação Educativa<sup>28</sup> que colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício da respectiva competência encontra-se o Departamento Curricular, o Coordenador do Departamento Curricular, o Delegado de Grupo, nos termos do Artigo 46º do Regulamento Interno da Escola BRANCA.

Encontramos em ANA uma forma muito peculiar de lidar com os normativos e regulamentos afins. O discurso de ANA exprime um compromisso entre as finalidades gerais da educação e o contexto específico que se lhe apresenta. Assim, em função daquele universo de professores, ANA define o que importa, a cada momento, pôr em prática, tornando-se uma “superprofessora”, conforme salienta Formosinho (1992, p.33) ao registar:

“o discurso do superprofessor pressupõe um professor indiferenciado que potencialmente pode, apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desempenhar qualquer papel na escola de massas – de professor em contacto o director de turma, delegado de disciplina, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor geral da escola, etc..O professor será generalista e, potencialmente, capaz de assumir todas as especialidades”.

No nosso caso concreto, preocupamo-nos em notar as práticas da delegada na prossecução dos objectivos e na promoção da coesão dos grupos, numa óptica das relações intra e inter grupais, quando recordamos que oitavo grupo A e oitavo grupo B constituem o Departamento de Línguas e assistimos a uma articulação permanente por parte de ambas as delegadas.

---

<sup>28</sup> Conforme explicitado nos pontos 1 e 2 do artigo 47º do regulamento interno, “As estruturas colegiais de orientação educativa reúnem, ordinariamente, conforme determinado na legislação em vigor (...) e, extraordinariamente, sempre que sejam convocados pelos respectivos presidentes, por sua iniciativa, por iniciativa do Conselho Executivo ou Conselho Pedagógico ou por solicitação de pelo menos um terço dos seus membros.” Ainda, as reuniões serão convocadas pelo respectivo presidente, com a antecedência mínima de 2 dias úteis, sendo a convocatória, acompanhada da respectiva ordem de trabalhos, afixada em painéis devidamente assinalados para o efeito”.

Reconhecemos que ANA desempenha nesta matéria um papel determinante quer em gerir os seus pares pedagógicos quer em filtrar as influências daqueles, em face dos interesses que defendem e dos valores em que crêem. Também aqui, identificamos em ANA o que Formosinho (1992, p.38) enunciou como a confluência entre a “diversificação horizontal” (o leque de funções diversas e afins desempenhadas pelo professor na organização-escola) e a “diversificação vertical” (ao nível das suas atribuições enquanto coordenador das actividades dos professores da mesma disciplina e supervisor das práticas pedagógicas) na função do docente. Esta polivalência por um lado, e multivalência<sup>29</sup>, por outro, fazem parte do perfil de competências de uma chefia intermédia na organização.

#### **2.4.4 A ANA e os outros professores**

Uma crescente preocupação relativamente à dinâmica do grupo concentra os esforços desta delegada. O quotidiano de ANA fica pois marcado por uma constante interacção verbal com os seus pares pedagógicos.

“E depois é não deixar que as pessoas se acomodem... ela batalha, batalha, batalha...”  
E2,p.8.

A escola é assumidamente uma “burocracia profissional” com características muito peculiares. Ao atendermos à complexidade do trabalho desenvolvido pelos professores, podemos referir que as suas actividades se concentram em atingir um bem comum, e para tal agem segundo características colegiais, mas também revestem um certo individualismo, pois muitas vezes perfilam o interesse de cada um.

Neste contexto peculiar, são manifestamente necessárias as competências profissionais do professor que assentam na interacção tal como a descreve Alarcão (1991, p.6):

“saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala”.

---

<sup>29</sup> Ver, a este respeito, Maria João Rodrigues (1991, p.130) que se refere às novas competências dos recursos humanos das organizações: “O tipo de competência requerida (...) passa, portanto, a integrar componentes como sejam (...) uma maior multivalência (domínio de várias tarefas de uma profissão) ou mesmo polivalência (domínio de mais de uma profissão) e uma maior adaptabilidade às alterações organizacionais”.

Em vista do anteriormente exposto, no quadro do actual sistema educativo, requer-se ao professor que detenha um alto grau de capacidade de actuação, de reflexão sobre a sua prática e de adaptabilidade a eventuais situações conflituais quer na sala de aula (o que também se aplica a ANA) quer no contexto social onde interage com os seus pares pedagógicos. A permanência de ANA na escola por um longo período de tempo, o envolvimento e o conhecimento que denota ter do quotidiano da escola, pelos contactos regulares com a presidente do conselho executivo, a acessibilidade que demonstra quando contactada para colaborar em actividades no âmbito do Projecto Educativo de Escola certamente constituem um enquadramento favorável para melhor interagir no funcionamento da organização como um todo.

## **2.5 As práticas da delegada na comunidade educativa**

Nesta secção centramos o nosso discurso no trabalho efectivo da delegada junto do grupo disciplinar, a três níveis distintos: a coordenação pedagógica, a orientação e a representação formal do grupo.

### **2.5.1 A Coordenação Pedagógica**

Em primeiro lugar, damos particular atenção ao exercício de coordenação por parte de ANA para com os professores do grupo de que é delegada, no que se refere à gestão curricular e à supervisão das práticas pedagógicas. Cientes de que gerir um grupo é também um exercício de tomada de decisões, as reuniões formais constituem um espaço privilegiado para o diálogo, para a expressão de posição face a assuntos diversos e ainda para a divulgação de informações variadas. Fazemos igualmente referência aos contactos extra reuniões que ANA estabelece, e que de alguma forma caracterizam a sua relação com os seus pares pedagógicos.

#### **2.5.1.1 Os procedimentos e as rotinas**

A coordenação pedagógica levada a efeito por ANA passa por um diálogo permanente com os seus pares pedagógicos no sentido de promover um intercâmbio salutar na prossecução das actividades de âmbito pedagógico definidas a nível de escola. Queremos com isto dizer que, nesta função de coordenação, a delegada compete favorecer a participação dos professores, mobilizando as suas diversas competências, com vista a alcançar um objectivo comum.

Daí decorre a organização do trabalho de uma equipa, o que implica estudar o melhor modo de desenvolver as actividades a que se propõe.

Num contributo para a delimitação do conceito de equipa docente, Damião (1992, pp.43-60) elucida-nos que “o termo equipa e a realidade vivencial que lhe corresponde não são propriamente novos em muitos domínios da organização humana”. Ainda, numa nota de rodapé, a mesma autora explicita: “em termos etimológicos a palavra equipa remete-nos para um grupo no seio do qual se pretende atingir um objectivo comum (Lafon, 1973) e evoca imagens de ligação, de esforço colectivo, de solidariedade”.

É precisamente neste contexto de equipa disciplinar – acrescido de uma pressão relativamente recente quer do ponto de vista legislativo quer profissional, pois acarreta um maior envolvimento por parte dos actores nas decisões educativas e administrativas – que encontramos ANA. Na componente administrativa, salientamos os aspectos técnicos do trabalho no que isso significa de planeamento diário, coordenação, controlo, elaboração de horários e o próprio funcionamento da escola. Subjacentes a estes aspectos estão inevitavelmente os normativos que servem de moldura às decisões na vida da escola.

As actividades mais comuns centram-se sobretudo na recepção e divulgação de informações de carácter diverso, fornecidas pelo órgão de gestão – circulares, sugestões, pedidos, entre outros – e no colocar em discussão estes e outros assuntos de âmbito geral da escola no grupo disciplinar. Comentando as tarefas a empreender junto do grupo disciplinar, ANA destaca que:

“Normalmente o delegado uma coisa que faz sempre é a verificação de pautas e as actas dos conselhos de turma. É uma das funções do delegado ali na escola. Fazemos parte da equipa que verifica as pautas.” E1, p.14

Nesta linha de pensamento, Mónica, uma professora por nós entrevistada, refere que

“... estabelecer a comunicação entre todos os elementos do grupo (...) servir como amortecedor de conflitos... acho que é extremamente importante (...) Conseguir que as pessoas se sintam bem... conseguir que as pessoas façam coisas... que não se acomodem...” E2, p.4-5

Com bastante significado no âmbito do nosso estudo, entre os assuntos menos tratados em grupo são, no entender de ANA e de Mónica, a preparação de aulas em conjunto e a troca de material didáctico.

“...os materiais...acho que é fundamental que ela veicule, ou forneça ou, ainda mais importante, fomite aquela troca de ... de ...informação...” **E2, p.6**

“Telefonema de uma colega solicitando bibliografia para preparar as aulas sobre *Felizmente Há Luar* e, sobretudo, sobre o Teatro Épico de Bertolt Brecht.” **D, p.5**

À semelhança do que pode concluir Afonso (1994, p.225) no estudo que efectuou numa escola secundária, também no grupo disciplinar de ANA, notamos que “a partilha de material didáctico e de testes não era uma prática comum, e a observação mútua das aulas uns dos outros era muito rara”.

“...Já houve alturas na escola em que nós trocávamos aulas.” **E1, p.10**

Assistimos, desta feita, a um comportamento marcadamente individualista por parte dos professores do grupo o que se pode confirmar pela análise de conteúdo de diversos documentos de trabalho. Em excertos alusivos, ANA refere uma preocupação em motivar os professores para o trabalho em grupo, sendo as sessões de planificação e de elaboração de provas globais e dos exames de equivalência à frequência os momentos em que tal colaboração pode ocorrer mais plenamente. ANA revela-nos que por vezes gostaria de ver mais qualidade nos trabalhos de grupo, pois o que acontece, na maior parte dos casos, é que “as pessoas não trabalham em grupo: repartem o trabalho e depois juntam...o que não é a mesma coisa” (**E2, p.8**).

Neste grupo disciplinar, desenvolve-se um conjunto de condutas rotinizadas, resultantes de formas de trabalho standardizadas, características da profissão docente. A estas dinâmicas de grupo não passa despercebido um controlo burocrático também característico do próprio sistema. Sabemos, no entanto, que ANA exerce um controlo sobre a execução dessas mesmas tarefas, assumindo-se como responsável pelo desempenho do grupo a que preside.

As próprias actas de reunião de grupo revelam a este propósito uma hierarquia de autoridade bem definida, a par de um sistema de procedimentos e rotinas para as diferentes situações imprescindíveis ao funcionamento do grupo.

Para ANA é muito importante sentir-se bem no local de trabalho – a Escola BRANCA – e no desempenho das suas diversificadas atribuições. A organização-escola revela-se muito importante para esta delegada e é no contexto educativo que ela põe à prova as suas capacidades de coordenação e gestão.

“...nós sentimos que é de facto a ANA quem lidera.” E2, p.15

“Ela é professora, uma coisas de que ela gosta muito, ela é também nossa professora porque nos tira dúvidas, porque nós quando estamos aflitos ...a ANA socorre-nos sempre. Ela supervisiona de facto o nosso trabalho, (...) supervisiona discretamente...mas fá-lo com eficácia... Coordena realmente o trabalho de todas nós...” E2. p.16-17

Também neste aspecto damos conta da coexistência das competências formais-legais e das práticas que se instalam e se transformam em rotinas. Por isso, “ao fazer supervisão, o supervisor terá necessidade de julgar e ensinar, mas estas duas actividades estão subordinadas à primordial: ajudar e desenvolver capacidade através da reflexão sobre práticas e conhecimentos” (Alarcão, 1982, p.159).

No caso de ANA, ela disponibiliza os saberes provenientes sobretudo das suas práticas profissionais e as suas competências no seu grupo disciplinar. A par de um conjunto de saberes científicos que se preocupa em manter actualizados e de uma prática pedagógica de largos anos, que lhe confere os saberes feitos de experiência, ANA procura incutir no grupo a necessidade de reflectir sobre as práticas pedagógicas que cada um realiza individualmente.

A ANA diz-se não burocrática e procura não o ser na sua actuação, preferindo “conversar com as pessoas”. Contudo, reconhecemos-lhe a necessidade de operacionalizar certas medidas, que passam pela responsabilização de todos os elementos, necessárias para que o funcionamento do grupo disciplinar não fique aquém das expectativas, sendo à delegada que compete uma atenção sobre tudo o que se faz.

As planificações e o cumprimento das mesmas, com tudo o que isso possa reflectir um sistema de procedimentos e rotinas que têm lugar particularmente nas organizações burocráticas, constituem uma das preocupações para esta delegada.

“...durante anos, não cumpri, digo-lhe já! Dizia-se só qual era o Programa, ficava em acta os timings, etc. Fazia-se, em conjunto, uma planificação, mas que não era distribuída pelo delegado aos professores. Não era necessário...” E1, p.13

“Se alguém fosse lá eu dizia: está toda a gente a trabalhar, está toda a gente a cumprir programas ... não era necessário (...) eu neste momento não posso assegurar isso, porque de vez em quando tenho uns desvios...” E1, p.13-14

Embora ANA pretenda, pelo que fica explícito no seu discurso, desprender-se das burocracias inerentes ao funcionamento da organização-escola, encontramos nas suas práticas um sentido implícito de ordem escolar. Por um lado, assistimos a uma ordem política investida de valores colectivos, de regras de funcionamento que obedecem a parâmetros de política educativa, portanto, institucionalizada e, por outro lado, uma ordem simbólica, porquanto a escola promove as suas próprias lógicas de acção.

“... a cada visita de estudo ou qualquer outra actividade pedagógica, deve corresponder um relatório completo, com objectivos e resultados rigorosos que posteriormente servirão de base a um relatório que deverá ser elaborado pelo Coordenador de Departamento...” A, p.7

Nos últimos anos, assistiu-se a um avolumar de tarefas (exames, avaliações, provas globais) e novas actividades que constituem novos desafios para os professores e tornam a gestão do grupo disciplinar um pouco mais complexa.

A propósito da supervisão das práticas pedagógicas, mais propriamente acerca do papel do supervisor, Alarcão (1982, p.152) refere:

“Os supervisores do futuro, esses, surgem como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais é agradável trabalhar, cheios de recursos materiais que colocam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver.”

A actuação de ANA, nas mais diversificadas tarefas, afigura-se-nos na mesma linha de pensamento de Alarcão, porquanto podemos inferir a partir dos dados recolhidos:

“...a ANA (...) não sufoca ninguém, antes pelo contrário, mas supervisiona discretamente...mas fá-lo com eficácia...” E2, p.16

Atendendo ao anteriormente exposto, a partir da recolha empírica que efectuámos, podemos concluir que os procedimentos e as rotinas que preenchem a actividade de ANA, na Escola BRANCA, enquanto delegada de um grupo disciplinar, são diversos e assentam, primordialmente na comunicação que estabelece com os seus pares pedagógicos.

Salientamos que as atribuições de ANA prendem-se com a gestão curricular, o que implica a elaboração das planificações para os diferentes níveis de leccionação, bem como o apoio que importa prestar no processo de ensino empreendido pelos professores, ou seja, a supervisão das práticas pedagógicas. As reuniões de grupo surgem como forma de regular as actividades do grupo e de transmitir informação diversa. Ainda, a dinamização do Círculo de Estudos constitui um dispositivo de formação contínua do grupo disciplinar, conduzindo a uma prática tendencialmente participada, propiciando um desejável trabalho em equipa.

Num âmbito mais informal, encontramos em ANA a delegada de grupo que, ao longo dos tempos e talvez motivada por factores intrínsecos, tem assegurado contactos extra reuniões com todos os professores que coordena como forma de potenciar o trabalho do grupo.

O factor comunicação constitui, pois, uma importante base para que se esclareçam situações conflituosas, consequentemente, para que os professores do grupo se sintam apoiados e orientados, prosseguindo com sucesso a actividade pedagógica e, disponibilizando-se a participar no desenvolvimento de tarefas diversas (elaboração de provas globais, vigilância de exames), que ANA deseja ver concretizadas através de um verdadeiro trabalho em equipa (E1, pp. 13-14).



### 2.5.1.2 As reuniões de grupo – dinâmicas inerentes

A necessidade de uma actuação específica por parte da delegada assenta em dois momentos distintos: as reuniões de grupo formais e os contactos extra reuniões. Do primeiro damos conta neste subtítulo.

As reuniões constituem, pois, um canal privilegiado no acesso e partilha da informação, de que resulta “a acta, que conterà um resumo de tudo o que nela tiver ocorrido, indicando, designadamente, a data e o local da reunião, os membros presentes, os assuntos apreciados, as deliberações tomadas e a forma e o resultado das respectivas votações” (artigo 50º, ponto 1, Regulamento Interno da Escola BRANCA).

Consultadas as actas das reuniões do grupo, pudemos verificar que os instrumentos, parâmetros e critérios de avaliação são definidos em grupo disciplinar e ratificados em sede de Conselho Pedagógico. Embora a avaliação seja uma tarefa de cada professor, notamos, por parte de ANA, a condução desta matéria, recorrendo informalmente a trocas de impressões, mas também socorrendo-se de processos formais, legitimados pelo próprio Conselho Pedagógico.

Entre os assuntos que vulgarmente constituíam a ordem de trabalhos, salientamos - a partir de uma análise efectuada às actas (A25 a A35) relativas ao período temporal em que decorreu o nosso estudo - as informações do Conselho Pedagógico, a escolha de manuais, os horários dos professores, a marcação de planificações, o plano anual de actividades, a avaliação dos alunos e a acção de formação dos próprios professores (na modalidade de Círculo de Estudos).

As quatro reuniões de grupo disciplinar a que tivemos oportunidade de assistir e observar (R1, R2, R3 e R4) revelaram-nos facetas características do seu conteúdo e funcionamento. Foi-nos possível comprovar uma agenda de assuntos que invariavelmente era tratada a partir de pequenas questões correlacionadas apresentadas e discutidas no grupo. Ainda, cada reunião decorreu numa dinâmica democrática, sendo notória a coordenação por parte de ANA, num discurso firme, objectivo e directo, preocupando-se em disciplinar cada reunião, sendo poucos os professores a intervir, não havendo, desta forma, interrupções ou mesmo retrocessos na ordem de trabalhos previamente definida.

As reuniões de grupo disciplinar, com as suas regras de funcionamento e com a organização das tarefas que os professores empreendem com uma certa regularidade e obrigatoriedade, numa lógica de acção concertada na organização escola, constituem mais uma expressão da coordenação deste grupo formal por parte de ANA. Num contexto de trabalho marcadamente normativo, impera um relacionamento diário, de natureza social, em que ANA coordena e controla o trabalho de uma equipa no sentido de desenvolver programas e políticas, de modo a levar a cabo os objectivos da escola.

A gestão do grupo de professores é exercida em articulação com a delegada de Francês que se dedica ao cumprimento de aspectos que ANA apelida de formais tais como a elaboração e afixação da ordem de trabalhos, o que simboliza a marcação oficial da reunião de grupo. Como tivemos oportunidade de verificar, estas obedecem quase sempre à mesma estrutura: “primeiro as informações do Conselho Pedagógico e depois uma ou outra questão que seja necessária discutir... e depois o Círculo de Estudos [este inscreve-se no âmbito da formação contínua dos professores de Português e Francês da Escola BRANCA, promovendo a actualização científica e pedagógica dos mesmos]” (E2, pp. 15-16).

É, ainda, nestas reuniões de coordenação com o grupo disciplinar que invariavelmente são abordados assuntos tais como a planificação das actividades lectivas e respectivo balanço do cumprimento das planificações aprovadas para os diferentes níveis. Durante cada ano lectivo, mediante rotinas assumidas, discutem-se matérias como a selecção de manuais escolares, a análise do aproveitamento dos alunos, a proposta de actividades do grupo para integrar o Plano Anual de Actividades da escola e matérias relacionadas com os projectos em curso.

Nestas reuniões, que se realizam mensalmente, existem motivações comuns nos elementos do grupo. Estes estabelecem diálogo ora entre pares ora perante a totalidade dos professores, já que estas situações de interacção constituem uma oportunidade de se expressarem livremente (R1, p.11-12). A actividade profissional destes professores é marcada por uma pluralidade de relações e interacções, de interesses e de conflitos que constituem o dia-a-dia do grupo e, de modo alargado, desta escola, tornando-a contingente e imprevisível. Tal situação característica desta organização e, particularmente do grupo,

leva a que a delegada se envolva numa constante procura de soluções para os problemas que vão surgindo e obrigam a (re)pensar sistematicamente a sua actividade (R1, p.4 ).

Podemos observar que o local onde estas reuniões acontecem é invariavelmente uma sala de aulas, disponível naquele horário, sem que a organização física da mesma, concretamente a disposição do mobiliário, sofra qualquer (re)arrumação que propicie uma adequada visibilidade e consequentemente a comunicação entre os participantes (conforme Anexo 16).

Como constatámos, os professores ocupam os seus lugares aleatoriamente (R2, p1), sentando-se na direcção do quadro negro fixado na parede da sala, diante do qual se encontram duas mesas e duas cadeiras, ocupadas pelas duas delegadas. Os professores, como se de alunos se tratassem, encontram-se numa condição mais de ouvintes do que de participantes activos. A cada um deles compete, num regime de rotatividade por ordem alfabética dos seus nomes, a elaboração da acta de cada reunião, onde constarão os assuntos discutidos e as decisões formuladas no seio do grupo disciplinar.

Também nas reuniões, as normas ministeriais que chegam à escola via ofício são interpretadas e aplicadas, mas a esta realidade também não é alheia uma certa “infidelidade normativa” quando se formulam outras “normas” que optimizam o funcionamento do grupo.

“...este grupo funcionava assim: todas as provas, depois de elaboradas pelos colegas, agrupados por níveis de leccionação, eram revistas pela Alexandra e também por ela”  
[ANA] R2, p.2

“...de tempos a tempos, mais ou menos, de dois em dois meses, há sempre um momento da reunião de grupo em que se faz a coordenação do ponto em que se vai no Programa.” E1, p.19

Se é verdade que existe no discurso de ANA uma preocupação em manter o contacto com os colegas perguntando-lhes, ainda que informalmente, em que ponto da matéria se encontram e que materiais pensam utilizar na leccionação de determinados conteúdos, também é verdade que são as reuniões de grupo - normalmente, realizadas uma vez por mês, na semana seguinte à realização do Conselho Pedagógico - que permitem pôr em

comum, nesta equipa docente, questões relevantes para a prática pedagógica dos diferentes níveis da disciplina, neste caso, das disciplinas, por também participarem na reunião os professores de Francês e de Latim (daí não existir necessidade de tratar em separado as questões relacionadas com o ensino da Língua Materna por a maioria dos professores a leccionar).

Quando se torna necessário tratar questões específicas do programa de Língua Francesa, a delegada de Francês – a Alexandra – encarrega-se de o fazer na parte final de cada reunião, o que implica a permanência, na sala, das professoras que (também) leccionam Francês (R1, p.15).

A coordenação de cada reunião é empreendida por ANA, mas a preparação é feita sempre em conjunto por ambas as delegadas (E2, pp.15-16). Esta situação, contrariamente ao que se possa deduzir, não acontece apenas desde que ANA assumiu a coordenação do Departamento de Línguas, “Aos vinte e sete dias do mês de Julho de mil novecentos e noventa e nove” (Acta número vinte e seis – A26 – por ser na ordem de trabalhos desta reunião que constava a eleição do Coordenador de Departamento), mas sim, desde que ANA é delegada do grupo de Português.

A preparação cuidadosa de cada reunião de grupo disciplinar por ANA e Alexandra resulta num enunciado de tópicos, registados em folhas de formato A4 que ANA transporta consigo para a reunião e que segura, por vezes, enquanto fala (R3, p.3). Porém, são muito raras as vezes em que se socorre delas para dar continuidade à reunião. A forma como interioriza e memoriza os assuntos é uma característica muito própria.

Desde o início da cada reunião, quando explicita como se desenvolverá a mesma, passando pela apresentação dos assuntos tratados em Conselho Pedagógico (na semana anterior e, normalmente, veiculados junto dos professores num formato de resumo, fornecido em documento policopiado), dando o espaço necessário para que todos se pronunciem face a questões que urge resolver na escola ou no grupo em particular, mas mantendo-se atenta para não perder o rumo mesmo quando se instala a discussão, a ANA coordena eticamente todos os momentos de cada reunião (R1, p.10).

A ANA demonstra, pelo seu discurso, que detém, à partida, um pré-conhecimento de como o grupo, ou um elemento em particular, irá reagir a determinado aspecto, baseado na vivência resultante dos anos de trabalho em comum com eles. Essa percepção leva-a a determinar, com intuição e profissionalismo, o ponto onde a discussão deve parar e, mais importante, a limitar as conversas que não acrescentam nada de importante ao problema que está “na mesa”(R2, pp.4-5). A forma prática e, sobretudo, frontal como se dirige e interpela, quando necessário, cada elemento, tratando-o pelo nome próprio, é algo que não surpreende aqueles que com ela têm trabalhado neste grupo (E2, pp.13-15).

A dinâmica que imprime no decurso de cada reunião é uma característica muito peculiar de quem é assumidamente o elemento transmissor, organizador e decisor nestes períodos de interacção directa intra e inter grupos (referimo-nos ao oitavo grupo A, de que é a delegada, e ao oitavo grupo B).

Assim se compreendem certos desabafos quando Mónica se pronuncia acerca da dinâmica de cada reunião de grupo:

“E mesmo a própria colega de Francês, normalmente segue o esquema que nós sentimos que é a ANA que impõe entre aspas, embora elas trabalhem em equipa, e nós sentimos isso também.” E2, p.15

Nas reuniões de grupo, tivemos oportunidade de observar consensos informais em que ANA impunha alguma ordem na discussão e fazia um discurso conclusivo, recorrendo às falas dos professores intervenientes. Havia uma preocupação em discutir e clarificar os assuntos tratados ou a tratar, pois muitas vezes eles eram perfeitamente esquecidos no decorrer da interacção verbal. Estas resoluções eram precedidas das informações provenientes do Conselho Pedagógico, existindo particular preocupação em não misturar os vários assuntos da reunião, com reflexões de acontecimentos ou mesmo com os pormenores que os presentes pudessem querer acrescentar.

### **2.5.1.3 Os contactos extra reuniões**

A par de todo um trabalho de carácter formal realizado com os professores numa óptica do trabalho em equipa disciplinar, existe uma outra dinâmica que caracteriza o trabalho desta delegada – os contactos extra reuniões. É num quadro de informalidade que decorre a

maior parte das interações com os elementos do grupo disciplinar, que passam pelas conversas que ela mantém ao tomar café no bar da escola, na sala de professores, nos corredores, e que lhe permitem estar a par de tudo o que se passa na escola e no seu grupo (E2, p.6).

Estes contactos se, por um lado, promovem um conhecimento mais profundo das características pessoais dos indivíduos e da sua forma de estar na profissão docente, por outro, contribuem para que a delegada faça a gestão do grupo disciplinar eficazmente. Se nuns casos, ANA solicita a colaboração em determinadas actividades para as quais os professores estão pré-dispostos, concretamente na colaboração daqueles na revisão das provas globais que ANA não descarta e, que, por vezes, se prolonga durante a noite (E2, p.8), noutros casos, eventualmente até dispensa a colaboração, por diversas razões, como sejam o não dispor da necessária motivação, evitando constrangimentos, visto o diálogo decorrer apenas com o professor ou a professora em causa.

Tal conjunto de procedimentos pressupõe o envolvimento no plano socio-profissional da delegada (e dos professores do seu grupo) enquanto responsável pela transmissão das directivas provenientes de um nível macro e a aplicação das mesmas ao nível meso – a Escola BRANCA. ANA justifica a sua actuação:

“As pessoas na escola praticamente não se vêem... eu, se preciso de falar com uma colega amanhã, e sei que normalmente não a vejo dentro do meu horário, eu telefono-lhe. E os colegas fazem o mesmo...”E1, p.15

Por tudo isto, ANA acumula na sua função as práticas profissionais (didácticas) e, simultaneamente, práticas de gestão (organizacionais). A sua actividade profissional desenrola-se a partir de uma vasta gama de relações e interações permanentes (na aula, no meio local, no grupo disciplinar, com todos os actores que de formas variadas intersectam o espaço educativo – a Escola BRANCA).

Normalmente, este tipo de contactos informais surgem quando, por exemplo, os professores se encontram na sala de professores, quer nos intervalos quer nos períodos que antecedem as reuniões de grupo. Estes encontros (quase se poderia denominar reuniões parcelares entre professores) promovem um sentido de pertença ao grupo, por não raro assentar em rotinas e acções superiormente regulamentadas (R1, p.5). Nestes espaços,

surge muitas vezes lugar para a discussão que visa, em última instância, a obtenção de consensos, constituindo-se estes em momentos preparatórios da reunião que se seguirá.

A sala dos professores surge, assim, como local privilegiado de socialização, pela informalidade que caracteriza os contactos, pela proximidade com que os elementos partilham experiências do seu quotidiano e pela oportunidade de marcar um encontro com a própria delegada para, por exemplo, “trabalharem em conjunto as matrizes das provas globais” (R1, p.5).

As redes informais de comunicação constituem, pois, modalidades utilizadas para obter informação, em oposição ao exercício de um poder, ele mesmo, legitimado pela estrutura hierárquica. Embora as conversas informais ocupem um espaço considerável, pela actuação que a própria delegada lhes imprime, cremos que são privilegiados os mecanismos de difusão de informação típicos da estrutura burocrática, nomeadamente através das reuniões periódicas.

A forma como a ANA dá expressão ao estipulado relativamente ao cargo que exerce fica explícito nas suas práticas efectivas na comunidade educativa. Acerca do primeiro nível – o da coordenação pedagógica – e a partir dos registos das práticas, verificámos que ANA assume um importante papel, por um lado, ao nível da gestão curricular, uma vez que, “de dois em dois meses, há sempre um momento da reunião de grupo em que se faz a coordenação do ponto em que se vai no Programa”(E1, p.18), mais propriamente, valida-se a interpretação que os professores fazem do programa oficial privilegiando a sequência dos conteúdos (visível, por exemplo, no momento em que se torna necessária a realização de matrizes das provas globais, o que ocasiona as sucessivas revisões por parte da delegada ANA). Por outro, ao nível da supervisão das práticas pedagógicas, junto dos elementos do grupo (procurando nos diálogos informais não só identificar mas também encontrar soluções para eventuais problemas do âmbito didáctico e científico), em cumprimento das funções que lhe estão cometidas.

### **2.5.2-A Orientação**

Neste subtítulo, centramo-nos ao nível da intervenção de ANA junto de cada professor do grupo disciplinar que gere, favorecendo a mobilização das características pessoais e das competências que cada um detém, em prol das actividades de uma equipa disciplinar,

imbuída de objectivos comuns. Salientamos também as formas de colaboração de ANA para com o grupo. Damos igualmente atenção à gestão de conflitos por parte de ANA.

Ao falarmos da actuação de ANA em termos de orientação dos seus pares pedagógicos, assumimos que a delegada valoriza as relações interpessoais através das quais as pessoas estabelecem entre si padrões de comportamento e linguagem comuns.

Uma das dinâmicas que as delegadas ANA e Alexandra empreendem no grupo disciplinar consiste na formação contínua dos professores na modalidade de Círculo de Estudos, potenciando a actualização no seu próprio contexto de trabalho.

#### **2.5.2.1 As dinâmicas intragrupais**

As dinâmicas intragrupais que ANA promove estão intimamente relacionadas com o desempenho profissional daqueles professores. Aos professores, enquanto profissionais qualificados, é-lhes reconhecida a capacidade de analisar o contexto em que tem lugar a sua actividade e planificá-la.

Enquanto actor social, a quem a comunidade educativa reconhece um papel na estrutura formal da organização escola, a delegada tem uma intervenção ao nível da orientação de cada professor que constitui o grupo disciplinar a que preside, levando a que, pontualmente, a considerem também professora do próprio grupo (E2, p.16).

Trata-se de uma intervenção que se caracteriza pelo apoio que proporciona a cada colega individualmente - quer seja por ajudar a fazer uma planificação, quer por assistir às aulas quando lhe solicitam (E2, p.3) - com vista a facilitar o estabelecimento de um plano de trabalho que se coadune com a lógica do funcionamento do grupo atendendo, pois, às características pessoais, no que isso também engloba de capacidades e competências pedagógicas, formação de base e experiência profissional. Desta maneira, ANA pretende estabelecer, para a optimização do trabalho do grupo, uma lógica de funcionamento baseada na cooperação entre os elementos e, para tal, estimula o trabalho em equipa (“vamos fazer a Biblioteca de Turma”), onde se combate o isolamento a que os professores estão votados pelas características da própria profissão (E2, p.8).



Torna-se premente salientar que é no grupo disciplinar, dotado de certa autonomia pedagógica, que o delegado estrutura a sua acção enquanto actor organizacional, no sentido de desempenhar um papel que lhe foi cometido e que inclui, entre outras funções a de contribuir para a consolidação de uma cultura de responsabilidade no grupo de professores a que preside, promovendo o trabalho em equipa, numa lógica de funcionamento burocrático da organização-escola, uma vez que essas práticas constituem um dos pólos da actividade da mesma. Neste contexto, compreendemos certas afirmações:

“...a ANA foi super impecável... e não tinha que ser... não era pedido que ela ajudasse...ajudou...Ajudou a planificar....assistiu a algumas aulas...aaa...foi impecável, impecável...portanto e ela não tinha que o fazer. Foi uma orientadora entre aspas...” E2, p.3

“Muitas vezes nós cometemos erros ... porque achamos que uma coisa deve ser dada de uma determinada forma, planificamos num determinado sentido e às vezes perdemos...Eu acho que a delegada tem que estar atenta a isso, aaaa...não sei como... mas ela consegue fazê-lo.” E2, p.6

Na medida em que reconhecemos a escola enquanto organização profissional ou mesmo na acepção de Mintzberg (1995) uma “burocracia profissional”, reconhecemos igualmente que o trabalho desenvolvido e controlado pelos professores – profissionais qualificados – pode incorrer num certo individualismo. Para isso concorre, igualmente, a departamentalização da escola secundária, porquanto isso signifique em termos de diversificação de objectivos educacionais e gestionários de grupo para grupo, uma diversificação de influências, embora subordinadas às instâncias superiores.

Ao promover as dinâmicas entre os elementos do grupo, ANA procura, como referimos anteriormente, contrariar e combater o isolamento em que alguns já se habituaram a trabalhar, pelos anos de prática profissional, e mesmo por características eminentemente pessoais. Esta tentativa de mobilizar o grupo não impede que, por vezes, o conflito surja. Referimo-nos concretamente a momentos em que há lugar a contradição entre as opiniões pessoais e consequente manifestação de comportamentos. Isto significa que não estamos perante um grupo homogéneo. Antes, estamos perante elementos marcados pela formação, pela experiência profissional, pela personalidade e pelos valores.

Ciente que a obtenção de consensos e a concertação dos interesses de cada um não é fácil, até porque não raro os professores criam resistências a narrar as suas próprias experiências, problemas e dificuldades, ANA utiliza os espaços de reunião para debater as questões – “eu pergunto logo o que é que se passa...é assim!” (R1, p.4) - e para aliviar tensões que vingam após mal entendidos, pois, por vezes, “as pessoas enervam-se e desatam a chorar, mas pronto, a ANA quando tem a dizer diz” (E2, p.10). O seu comportamento é notoriamente imparcial o que facilita, em parte, a amizade que consegue manter e a empatia que outros professores nutrem por ela, embora continuem a existir interesses diferenciados e vozes discordantes, o que explica em parte uma afirmação de Mónica: “Eu acho que o grupo é giro. Embora ali cheio de coisinhas...” (E2, p.13).

Assim, a par de um esforço que se prende com a planificação das actividades lectivas e de, em cada reunião, proceder numa base de informalidade a uma revisão permanente daquilo que cada um vai fazendo, ANA mantém um espírito crítico com os professores do grupo, clarificando as questões do quotidiano do grupo, em termos de separação entre essencial e acessório.

Entendemos as escolas como organizações formais com características burocráticas, onde nomeadamente o exercício das funções gestionárias se faz hierarquicamente, o que se repercute em procedimentos, também eles formais, e que regem as relações entre os membros dando lugar a uma distribuição funcional de tarefas.

Um exemplo de tarefas empreendidas e orientadas por ANA com os seus pares pedagógicos consiste na preparação das provas globais. Este momento de avaliação engloba uma programação meticulosa por parte da delegada, com tudo o que isso implica de divisão do trabalho pelos professores do grupo e posterior verificação, pela própria delegada. Em reunião de grupo fica decidido quer a estrutura das matrizes quer o prazo de entrega das mesmas às respectivas delegadas de grupo. Fica, ainda, decidido que as matrizes serão elaboradas pelos professores que leccionam as respectivas matérias e disciplinas (A29).

ANA participa também nos grupos de trabalho, não se demarcando dos restantes elementos em termos hierárquicos: “É [referindo-se a um telefonema que acabara de receber] do grupo com quem estive a trabalhar hoje de manhã – estivemos a ver as

matrizes (E1, p.15). Ou seja, ANA não dá margem a uma certa impessoalidade nas relações interpessoais muito característica do fenómeno burocrático. Assume-se, portanto, enquanto professora de determinados níveis de ensino e coadjuvante dos seus pares pedagógicos.

“Foi ainda feito pela mesma delegada [ANA] um levantamento dos temas para exame: 12º ano/A (...) [e] 12º ano/B...”A, p.10

#### **2.5.2.2 A gestão de conflitos no grupo disciplinar**

A faceta pessoal de ANA enquanto elemento conciliador fica a dever-se à frontalidade com que debate cada assunto e passa necessariamente pela capacidade que tem em partilhar conhecimentos tanto teóricos como práticos com os elementos que constituem o grupo. A própria ANA justifica:

“comigo as pessoas não se chateiam. E a única explicação que vejo para isto é as pessoas, ao longo dos anos, terem percebido que não há malícia naquilo que eu estou a dizer. Que as coisas são ditas de frente (...) sem dar origem a malentendidos” (E1, p.21)

Nesta óptica, ANA manifesta uma atitude de proximidade com cada elemento do grupo promovendo um clima mais afectivo do que profissional. Baseia a sua actuação na prevenção do conflito e quando este surge procura solucioná-lo atendendo às causas que lhe deram origem e aos professores visados, numa lógica de resolução dos problemas no seio da comunidade educativa. Assim, certo dia, sucedeu que “a colega que devia fazer a acta excedeu-se e, na reunião, disse coisas que não queria ver registadas na acta e...que não eram nada simpáticas para a sua pessoa (...). Então a ANA tinha, depois de ter conversado com ela, resolvido que assumia ela (...) o secretariado de tal reunião” (R1, p.2).

Pôr em comum e confrontar o grupo com um determinado problema, promovendo consensos é, pois, um objectivo da delegada, muito ligada à perspectiva de promover a escola como um local de exercício da participação e democracia.

Por vezes, notamos que destes conflitos pode resultar a auto-exclusão de um ou outro professor que não concorda ou não se revê naquilo que, por maioria, fica decidido. Dai

pode também resultar uma forma de isolamento psicológico e afectivo quase imperceptível aos outros professores.

“Estou-me a lembrar de duas colegas, especificamente. Às vezes, dizem-no de forma... inoportuna, inadequada e impertinente. Reagem contra e põem em causa a figura da ANA. Normalmente, pelo modo como o fazem perdem a razão. Porque depois a ANA é genial a retirar a razão. Pronto, dá a volta e acaba por ela demonstrar que tinha razão.” **E2, p.14**

“...os nossos colegas da noite sofrem da síndrome de...abandono...um bocadinho...síndroma do abandono e da injustiça...” **E2, p.13**

Os professores do grupo de uma maneira geral conhecem-se todos muito bem, mas persiste um certo receio de se enfrentarem abertamente. Normalmente, as vozes dissonantes fazem-se ouvir em conversas entre pares, mas não assumem uma proporção de tomada de posição no seio do grupo disciplinar. Recolhemos, a este propósito, dois excertos elucidativos.

“Há três ou quatro pessoas em que se sente que fazem aquilo que a ANA diz porque ela é a delegada, não concordam nada, mas depois não têm coragem para lhe dizer. Fazem conversinha de bastidores contra ela. Depois, numa reunião, mantêm um sorrisinho de orelha a orelha, portanto é assim um bocadinho...e há outras que também há colegas abertas e honestas e quando não concordam, dizem logo. Estou-me a lembrar de duas colegas, especificamente.” **E2,p.14**

A delegada ANA mantém-se a mesma desde 1975 no grupo disciplinar de português da Escola BRANCA. É portanto, uma das professoras mais antigas daquela escola, sendo a sua actividade quer enquanto docente quer enquanto delegada conhecida pela comunidade educativa em geral. Não obstante, o grupo revela ter características *sui generis* na forma como certos elementos reagem às decisões que são tomadas, por maioria, nas reuniões de grupo, sendo que tais elementos, por vezes, não têm a necessária frontalidade para as discutir e contra-argumentar.

### **2.5.2.3 O Círculo de Estudos – uma prática formativa**

A modalidade de formação “Círculo de Estudos de Português e Francês” é uma experiência piloto na Escola BRANCA, conforme referido no seu Projecto Educativo de Escola. Com o Círculo de Estudos pretende-se a actualização de conhecimentos dos

professores participantes, contribuindo para um melhor desempenho profissional (Gonçalves, 1991), a partir de dificuldades concretas, possibilitando a partilha de experiências, e o enriquecimento mútuo, estabelecendo-se um certo espírito de equipa.

Importa referir que o Círculo de Estudos se apresenta como uma dinâmica formativa desenhada a partir de dificuldades concretas, decorrentes da actividade dos professores, associada ao facto de, para estes profissionais, ser imprescindível a frequência de um programa de formação para a progressão na carreira.

O programa de formação de um Círculo de Estudos é estabelecido pelos professores em conjunto, concretamente desde a definição dos objectivos, a determinação dos conteúdos a trabalhar e as estratégias a seguir. Desta forma, procura-se que os participantes na acção se sintam verdadeiramente implicados nas sessões, colaborando de forma positiva no enriquecimento pessoal e profissional enquanto grupo.

No caso do grupo disciplinar de ANA, esta modalidade de formação foi incentivada porque se pensou ser esta a mais conveniente para os professores em causa.

Neste contexto, motivados pela temática e pela perspectiva de enriquecimento e actualização da sua formação científica e pedagógico/didáctica, aos professores propõe-se, então, que se disponibilizem para partilhar as suas experiências e os seus conhecimentos, ao mesmo tempo que são convidados a equacionar a mudança das suas práticas pedagógicas.

Destacamos, pois, que a estratégia encontrada por ANA e Alexandra – a delegada de Francês – no sentido de inverter quer algumas lacunas do ponto de vista científico, a que as rotinas por vezes condenam, quer alguns comportamentos marcadamente individualistas, se centrou, primordialmente, na formação contínua de professores, concebida a partir das dificuldades enunciadas pelos próprios docentes.

Reconhecendo que a profissão de professor não se limita à posse de um “dom inato” mas que a formação do professor se baseia no desenvolvimento profissional, aquela assume cada vez mais importância no âmbito do sistema educativo português. A modalidade de

Círculo de Estudos revelou ser, pelas suas características, a prática a eleger pelas delegadas.

“...com o Círculo de Estudos, as pessoas passaram a dizer onde é que tinham carências.”  
**E1, p.19**

“...esta acção [o Círculo de Estudos] que nós temos feito nos últimos três anos tem sido uma maneira ótima de pôr as pessoas a trabalhar em grupo.” **E2, p.7**

“Foi ainda o grupo questionado sobre a continuidade ou não do Círculo de Estudos. O grupo pronunciou-se a favor, com a excepção de dois elementos que se abstiveram.” **A, p.2**

O Círculo de Estudos é a dinâmica grupal menos vulgar de entre as que conhecemos a partir das rotinas de funcionamento de cada grupo disciplinar. Esta medida resulta da constatação de algumas lacunas em que urgia fazer face quer em termos científicos, quer em termos de prática pedagógica. Simultaneamente, tal estratégia visa promover “o desenvolvimento de uma lógica mais colegial e menos individual nas acções de formação contínua de docentes” (Recomendação nº 3/98, do Conselho Nacional de Educação, ponto 46).

Consciente de que este dispositivo de formação em círculo pode habilitar os membros a elaborarem estratégias de acção concertadas mediante a compreensão das situações analisadas preferencialmente em grupo, ANA defende-o:

“...esta acção [o Círculo de Estudos] que nós temos feito nos últimos três anos tem sido uma maneira ótima de pôr as pessoas a trabalhar em grupo.” **E2, p.7**

“...com o Círculo de Estudos as pessoas passaram a dizer onde é que tinham carências.”  
**E1, p.19.**

Ambas as delegadas funcionam como animadoras do Círculo de Estudos, ANA e Alexandra empenharam-se na formalização de todo o processo que engloba a acreditação da Acção de Formação e continuam activas na preparação de cada sessão:

“...fui buscar muita coisa que tenho [relacionado com a temática ou conteúdo programático] das aulas... e depois dei-lhes os documentos...”. **E1, p.19**

“Fiz variadíssimas sessões sobre Fernando Pessoa, em que se discutia, em sessões para o grupo... Eu quando digo fiz... quero dizer coordenadas por mim, em que a responsabilidade da maior parte da informação estava em cima de mim, mas é evidente que tudo isto discutido no grupo e com o grupo...”E1, p.19

Daí decorre uma certa linearidade na transmissão de saberes da professora/formadora para os formandos (também eles professores) num contexto moderado pela apropriação e partilha de saberes entre pares no Círculo.

“Quando a sessão é pesada como foi esta, vamos lá a ver, estas duas – quatro – duas teóricas e duas práticas, para aplicar aquilo que tínhamos estudado...as práticas – tudo bem, agora as teóricas!!! foram pesadas!!! Três horas...as pessoas saíram de lá... perfeitamente exaustas... Depois, noutras duas sessões, fomos ver o que iríamos dar com os alunos.” E1, p.20

À delegada é reconhecida a firmeza nas suas atitudes – “...é a ANA que tem que assegurar e gerir a dinâmica do grupo...” E2, p.5 – resultando daí a aceitação generalizada por todos ou pela maioria dos professores do Círculo de Estudos: “Foi ainda o grupo questionado sobre a continuidade ou não do Círculo de Estudos. O grupo pronunciou-se a favor, com a excepção de dois elementos que se abstiveram.” A, p.2.

No Círculo de Estudos compete aos professores a definição dos objectivos, concretamente as temáticas a desenvolver em cada acção de formação. Os professores são, portanto, elementos activos, participantes a quem é solicitada uma posterior apresentação de trabalhos.

“...[acerca do] Círculo de Estudos...eu e a Alexandra já falámos sobre isto. Quer eu quer ela pensamos que temos que ‘encostar o grupo à parede’, quer dizer têm que decidir o que querem...Esta modalidade de formação é a mais ajustada às necessidades do grupo...eles até vão às sessões, assistem ...o problema é a apresentação de trabalhos de grupo... queixam-se que estão muito sobrecarregados...mas o mal é deles...” R3, p.2

Para ANA, cada professor deve ser o protagonista central da sua própria formação, tornando-se empreendedor, portanto mais participativo, criativo, encarando o ensino como

práxis social, manifestando um pensamento crítico e adoptando a formação como algo imprescindível.

“A ANA continuou a falar-me da necessidade premente de resolver, com o grupo, aquelas questões que a preocupavam muito, pois havia que ponderar se o grupo queria abdicar do Círculo de Estudos, o que seria uma pena. Isto estava a acontecer em virtude de algumas colegas não quererem cumprir sistematicamente com a entrega de trabalhos. A ANA manifestava a sua preocupação (...) com este mal-estar que se fazia sentir no grupo e, sublinhava a cada passo, a necessidade de resolver a questão naquele dia.” **R1, p.7**

Também neste campo encontramos a coexistência de, por um lado, uma escola que obedece de modo racional às leis e regulamentos rígidos impostos superiormente, de carácter burocrático, e que a governam e, por outro, assistimos a uma organização informal que emerge da prática dos professores e que se caracteriza por ser flexível, atendendo a que o trabalho desenvolvido por estes profissionais é, na maior parte dos casos, realizado de forma independente.

O Círculo de Estudos é, pois, um formato de acção de formação que permite habilitar os docentes por forma a elaborarem estratégias de acção e mesmo recordar do ponto de vista científico certos conteúdos que fazem parte integrante das planificações, e desta forma assegurar com êxito os objectivos da educação para um determinado ano de escolaridade. Todavia, a partir dos dados recolhidos, depreendemos uma certa tensão e mesmo inconformismo latente entre os professores que, tendo aderido a esta modalidade de formação, conscientes que a autoformação é um processo inacabado, não correspondem da melhor forma às expectativas que a animadora das sessões neles depositou.

A predisposição de ANA para enfrentar a sua actividade profissional com energia, num esforço para contrariar a rotina instaurada e os procedimentos administrativos que caracterizam a vida da escola com reflexos inevitáveis no grupo disciplinar, leva-a a solucionar prontamente as situações a partir da sua própria prática. Consideramos que estes actores “gerem as dependências mútuas que deram nascença à sua cooperação”. A acção colectiva destes actores é, pois, um conjunto de jogos estruturados “ou seja o produto desigualmente estabilizado de comportamentos individuais ou colectivos” que produzem uma ordem “sempre e ao mesmo tempo contingente, no sentido exacto da



palavra que designa a dependência dessa ordem em relação às características de um contexto” situacional (Friedberg, 1993, p.113).

### **2.5.3-A Representação (formal) do grupo disciplinar**

Ao centrarmos a nossa atenção sobre a representação formal que a delegada exerce de pleno direito (por tal função ser inerente ao cargo para o qual foi eleita pelos seus pares pedagógicos), procuramos rever a ligação que ANA estabelece com o órgão de gestão da escola e, compreender em que medida é chamada a representar os seus pares pedagógicos em sede de Conselho Pedagógico.

#### **2.5.3.1 A ligação ao órgão de gestão**

A ANA, enquanto delegada do grupo de professores de Português, vê as suas funções acrescidas em termos de representação junto do órgão de gestão, com quem habitualmente coopera nomeadamente em termos de redacção de documentos.

A ligação da delegada com o órgão de gestão da escola é pautada por um carácter informal e de plena colaboração, não existindo, na prática, lugar para a impessoalidade.

[enquanto professora e delegada a ligação que mantém com o órgão de gestão da escola é:]  
“Afectiva, de plena colaboração. Sou a redactora oficial de tudo o que é documento.” **E1, p.20**

“Conversa com a Presidente do Conselho Executivo no sentido de fazer um ponto de situação sobre a elaboração das Provas Globais e os atrasos verificados na sua elaboração, particularmente a Francês.” **D, p.7**

Nesta medida, ao exercer este cargo de gestão intermédia, ANA contribui para a prossecução dos objectivos da administração e gestão da própria escola, o que pressupõe a resolução de problemas administrativos de rotina tais como a coordenação das actividades e procedimentos com vista a implementação de políticas e práticas educativas.

Os anos que ANA já passou na Escola BRANCA, o trabalho que tem vindo a desenvolver e o seu carácter firme contribuem para um relacionamento cordial que mantém com o órgão de gestão, revelando-se disponível para participar na redacção de diversos

documentos mas sentindo-se particularmente à-vontade também para inquirir sobre o estado das coisas quando subsistem dúvidas sobre algum aspecto.

[referindo-se a si própria] “A ANA escreve tudo!...tudo o que seja documento a sair do Pedagógico, a ANA escreve tudo! (...) É uma relação muito afectiva, muito informal também. E de grande colaboração. Pronto, quando eles precisam chamam-me. Eu sem dúvida se preciso vou perguntar para saber, para dizer... Vou barafustar sobre o que penso que está mal... enfim...” E1, p.21

Também o órgão de gestão recorre a ANA quando é necessário que represente o grupo perante outros.

“Reunião com duas professoras que pediram ajuda por causa dos exames. Trata-se do seu primeiro ano que são afectas ao serviço de exames nacionais. A presidente do Conselho Executivo pediu-me que falasse com elas no sentido de as elucidar sobre alguns aspectos importantes.” D, p.10

### **2.5.3.2 A representação do grupo em sede de Conselho Pedagógico**

O grupo disciplinar, apesar das recentes alterações em termos do funcionamento por Departamentos Curriculares (“há uma nova figura”), mantém-se enquanto estrutura consultiva do Conselho Pedagógico – “o grupo é questionado sobre os assuntos antes de serem discutidos em Pedagógico” – estando cada delegado(a) incumbido(a) de propor a discussão de matérias diversas no grupo, a respeito das quais levará a Conselho Pedagógico a posição formulada pelos elementos do respectivo grupo (E1, pp.16-17).

Também neste ponto, o grupo disciplinar de ANA detém um cariz peculiar, dado que a delegada acumula, por decisão e votação dos professores, o cargo de delegada com o de Coordenadora do Departamento de Línguas da Escola BRANCA (A25 e A26).

A ANA exerce a sua função em termos de representação do grupo, de modo mais alargado do Departamento de Línguas, concretamente nas reuniões formais de Conselho Pedagógico. A representatividade que lhe é exigida traduz-se na assumpção, por parte de ANA, em ser uma voz que transporta as ideias de um colectivo de professores, isenta da sua própria subjectividade e orientada tão somente para a prossecução dos objectivos que

lhe foram confiados no âmbito dos poderes cometidos, ou seja, como porta-voz do grupo, ainda que permeável às suas próprias certezas, consubstanciadas nos seus saberes pedagógico, científico e nos seus saber-fazer assentes nas práticas decorrentes da experiência profissional.

No caso de ANA, parece-nos pertinente e interessante notar a forma como refere a sua posição enquanto porta-voz, voz colectiva, daquele grupo disciplinar, em momentos decisivos:

“...achei piada uma vez porque eu estava a defender e estava a argumentar a favor de uma determinada posição e há um colega, delegado de grupo também... Que já me tinha ouvido defender outras posições na sala dos professores, etc., e diz: “Ó ANA estás a ser incoerente, porque já defendeste não sei exactamente o quê...” Eu tive que o lembrar do meu cargo enquanto delegada e disse-lhe: “Não, não estou nada a ser incoerente... a minha posição pessoal... a ANA defende isto que tu estás a dizer, de facto... mas eu aqui não estou a comunicar a minha posição... a minha posição foi derrotada no grupo... o grupo achou, maioritariamente, isto que eu estou a defender e, portanto, é isto que estou a defender!”... “Ah mas podias fazê-lo com menos veemência...”, rematou ele...”

**E1, p.17**

No entanto, daquilo que nos foi dado observar, constatamos que predominantemente a atitude de ANA vai no sentido de transmitir a visão do grupo acrescida da sua subjectividade, isto é, das suas opiniões pessoais fruto da longa experiência profissional, adoptando, por isso, uma postura de permanente confronto e negociação com o próprio grupo que coordena. De forma recíproca, o grupo reconhece-lhe “poder” para efectuar a representatividade de forma plena, bem como a “autoridade” nos campos científico e pedagógico para influenciar pessoalmente a opinião global do grupo.

“É que toda a gente,... confia na ANA incondicionalmente, quer dizer pronto, o que a ANA diz está certo! É que ninguém põe em causa!” **E2, p.9**

“A ANA prosseguiu falando de uma actividade organizada pela Direcção Regional de Educação de Lisboa, no âmbito da disciplina de Português, (...) deu informações complementares e alertou para a data limite das representações (...) precisava de saber quem estaria interessado e, perguntou bem alto: “Avançamos com isto!? Depois as turmas têm que ir!”, alertou a ANA...” **R1, p.13**

A representatividade formal de ANA enquanto mediadora do grupo assenta na consulta e audição prévia dos elementos do grupo acerca das matérias em análise, sendo que só o fazem quando existe um número suficiente de professores, por forma a que a opinião explicite a visão de uma maioria. ANA ouve cada elemento do grupo, após ter colocado à discussão daquele um determinado assunto, conduzindo-os à concretização de uma proposta conjunta de solução.

Através dos dados recolhidos, foi-nos dado a conhecer um grupo disciplinar que se caracteriza pelo seu estado de maturação perfeitamente estabelecido desde há largos anos, e pelas práticas que desenvolve num contexto educacional específico – a Escola BRANCA. Deste grupo emergiu um elemento – a ANA – que tem que estar em contacto com o Conselho Executivo, deve representar o grupo em várias reuniões e desempenha um papel de orientadora relativamente aos seus colegas de grupo.

## **2.6-As representações da delegada acerca do exercício deste cargo**

Neste subtítulo, ao dirigirmos o nosso olhar sobre as representações de ANA acerca do exercício do seu cargo, propomo-nos compreender as características que as interações desta com os outros actores assumem no contexto do trabalho desenvolvido no grupo disciplinar, ainda que contaminadas por factores de ordem cognitiva, afectiva e normativa. Recordamos, ainda, a motivação que contribui para o exercício do cargo de delegada. Por último, sintetizamos o modo como interpreta os aspectos relativos à sua actuação ao nível da coordenação, da orientação e da representação.

### **2.6.1 As interações no quadro da acção educativa**

O percurso por nós realizado até este ponto permitiu-nos conhecer a realização pessoal de ANA enquanto professora e delegada de um grupo disciplinar, concretamente no modo como partilha as suas capacidades ligadas à interpretação e compreensão do real, à análise das situações no contexto educativo, à aquisição de conhecimentos e também ao nível do relacionamento interpessoal. ANA confessa a dada altura: “Não há ninguém naquele grupo que diz mais vezes: “Não sei!” do que a Alexandra e eu (...) porque intelectualmente os acho competentes” (E1, p.20).

Cremos, contudo, que a globalidade das suas manifestações, bem como os factores que contribuem para a sua satisfação profissional – “na escola sou aceite, sou ouvida! (...) Sou querida...” (E1, p.20) – não esquecendo, por vezes, algum descontentamento com factores de trabalho contextuais, suscitam em ANA a construção de determinadas significações da realidade, consubstanciadas na sua história pessoal, associada a dimensões culturais e ideológicas.

Todo este processo leva a ANA a rever-se na sua profissão, a pensar a sua forma de estar no ensino e naquela escola – “se o meu departamento tivesse mais um grupo eu não era coordenadora de departamento (...) porque acho que não traz nada de positivo para a escola” (E1, p.19) – designadamente no papel de delegada de grupo, privilegiando as tarefas específicas, a relação, os saberes, as estratégias pedagógicas.

No interior da organização-escola, digamos no grupo em análise, existem dinâmicas grupais que são o produto das interacções que a ANA e os outros professores mantêm entre si, o que fica patente ao recordarmos, pelas palavras de ANA, que “durante anos (...) Dizia-se só qual era o Programa, ficava em acta (...) fazia-se, em conjunto, uma planificação” (E1, p.16). Esta gestão das práticas dos actores, particularmente nas organizações muito estruturadas e com características burocráticas sob uma administração centralizada, assenta no desempenho de determinados papéis que lhes foram atribuídos. Em última análise, são todos estes actores que atribuem significado às coisas e se apropriam do real, do quotidiano, transformando-o pela sua própria acção.

Na organização-escola, concretamente ao nível do grupo disciplinar, identificamos um conjunto de concepções criadas em torno de determinadas práticas, mediante um confronto entre, por um lado, a legislação escolar e, por outro, a adaptação daquela pelos actores na organização. A esta leitura não são indiferentes os códigos ideológicos, culturais e até o carácter afectivo com que cada actor exerce a sua actividade docente. A coordenação de aspectos tão importantes quanto os mencionados cabe em última instância à delegada ANA.

## 2.6.2 O cargo de delegada – actuação e representações

As concepções de ANA, consubstanciadas seu percurso enquanto delegada (desde 1975), sobre o funcionamento do seu grupo disciplinar, bem como a visão que constrói sobre os professores com quem tem vindo a colaborar permite-nos ter acesso a uma auto-representação, na primeira pessoa do singular. O discurso de ANA ilustra a este respeito:

“...na escola sou aceite, sou ouvida...pronto! Sou ...querida...e quando eu digo na escola, tem a ver também com os funcionários. A minha própria relação com os funcionários é muito gira! porque são de facto muito carinhosos, (...) Portanto, sinto-me muitíssimo bem...” E1, p.23

“Acho sobretudo uma coisa: diga eu o que disser, critique eu um aspecto ou uma pessoa, as pessoas sentem que eu não estou a fazê-lo de forma pessoal, mas estou a discutir ideias. (...) comigo as pessoas não se chateiam. E eu a única explicação que vejo para isto é as pessoas, ao longo dos anos, terem percebido que não há maldícia naquilo que eu estou a dizer. Que as coisas são ditas de frente, sem picadas, (...) com frontalidade, sobretudo não dar margem a malentendidos...” E1, p.21

A forma como a delegada actualiza as suas práticas, a diferentes níveis, na comunidade educativa permite-nos ainda compreender o estatuto socioprofissional que ANA conquistou, pelo seu percurso profissional, neste contexto específico.

“Não é só uma certa confiança no aspecto científico – porque é cómodo ter um delegado que, de um modo geral, diz: ai, não isso é assim! ou isso não é assim!...etc. pronto... – o aspecto pedagógico – mais, as estratégias, e as metodologias também – mas, para além disso, há toda uma confiança em determinados campos em que as pessoas têm confiança...” E1, p.8

“Depois, nós assumimos algumas responsabilidades que nem todos os delegados assumem, a Alexandra e eu...” E1, p.10

Apesar de não ter qualquer formação específica para o efeito, à semelhança do que acontece com a maioria dos professores que estão encarregados de funções de direcção e gestão, ANA desempenha diversas funções que estão bastante difundidas por via da imposição administrativa, e que acabam por representar uma obrigação, não obstante o contexto em que são exercidas.

Também nesta profissão, o que se é como pessoa afecta o modo de se ser como profissional. O universo das representações é, pois, uma forma de categorização do social, na medida em que compreende a dimensão afectiva do comportamento de cada indivíduo, bem como a representação daquele na apreensão das situações sociais. Nesta linha surgem determinados desabafos:

“Não há ninguém naquele grupo que diz mais vezes: “Não sei” do que a Alexandra e eu. Portanto, faz-me um pouco confusão...para já, porque intelectualmente os acho competentes...faz-me confusão as pessoas acharem que devem saber tudo. Intelectualmente é uma atitude muito limitada. Portanto faz-me uma certa confusão. Eu acho que é mais isso: o querer dar uma boa imagem...haver um certo olhar sobre o outro...” **E1, p.20**

“...já não tenho tanta paciência...” **R1, p.2**

“...as pessoas para mim são todas excelentes... Excelentes neste sentido, vamos lá ver, é evidente que a pessoa tem preferências e que valoriza X ou Y, como é óbvio. Agora, neste sentido, as pessoas são todas válidas à partida.” **E1, p.22**

Ao passo que a progressiva valorização da componente pedagógica na formação de professores contribuiu para uma certa autonomia pessoal, associada a uma concepção algo crítica da educação, neste grupo disciplinar, notamos uma certa dependência por parte dos elementos relativamente a ANA, na medida em que a auscultam para saber como devem agir em cada momento.

[referindo-se ao grupo] “...eles estão sempre à espera que eu diga ou que a Alexandra diga. Aí [é] um pouco exagerado.[da parte deles] **E1, p.23**

“É um grupo complicado...giro...mas complicado...” **R1, p.2**

“É claro que o grupo está mal habituado e confiam que a mamã ANA lhes diga se está alguma coisa mal e depois isso é emendado antes de ir para o Conselho Executivo. Nós funcionamos assim!” **R2, p.2-3**

Ainda, a própria ANA desmistifica alguma inibição que existirá por parte dos seus pares pedagógicos quando se trata de solicitar a colaboração dela, sobretudo em questões científicas. Não obstante reconheçam as capacidades de ANA em coordenar o grupo nas variadas tarefas, não passa despercebida uma certa relutância manifestada por colegas em aceitar alguma orientação pontual prestada individualmente. ANA capta, por vezes, comportamentos de menor à-vontade:

“Eu sinto que sou o último recurso, ou seja, as pessoas tentam ir ali, ali, ali, ir a outros colegas e só depois é que vêm a mim.” E1, p.20

Todavia, ANA procura não valorizar os seus conhecimentos científicos particularmente quando aborda a hipótese de o grupo vir a ter outro professor que não ela própria a gerir as questões que lhe são específicas. Acerca da continuidade de cargo de delegada de grupo, ANA afirma com segurança que

“Existem colegas novas que poderiam assegurar este meu cargo, porque cientificamente estão muito bem preparadas e isso é muito importante. Temos que ter uma referência...quando não sabemos, precisamos de ter a quem perguntar... Mas, as mais velhas não permitem... pensam que estão a ser ultrapassadas.” R3, p.1

Contudo, ANA reforça alguns aspectos de carácter comportamental que considera determinantes para uma actuação em termos da gestão do grupo disciplinar e que têm permeado a sua própria forma de estar.

“As pessoas sabem que é isso que está em causa. Portanto, este olhar creio que é importante. Sabem que não há fofoqueira, acho que isso é por demais evidente. Que eu me estou borrifando e que não bato... Portanto, sabem que há honestidade naquilo que eu digo. (...) É isto que eu acho. Por outro lado, também sabem que há solidariedade e podem contar comigo se precisarem. Isto na escola, agora estou a falar na escola. Isto no grupo é genérico também.” E1, p.22

Na Escola BRANCA, ANA conquistou um estatuto socioprofissional que assenta num percurso cimentado por anos, reforçado pelas práticas pro-activas enquanto delegada de grupo, onde destacamos um estilo de comunicação, quer interpessoal quer intragrupal, marcado pela forma frontal e directa, bem como uma predisposição para orientar as práticas dos seus pares pedagógicos.

## **2.7- As representações de outros sobre o exercício do cargo por parte da delegada**

Ao passo que no ponto precedente enfatizámos a interpretação de ANA face a alguns aspectos da sua actuação, sobretudo enquanto delegada de grupo, na Escola BRANCA, neste momento colocamos a tónica na representação que as práticas desta delegada adquirem junto dos elementos do grupo. Mais propriamente, na forma como os



professores, na sua globalidade, interpretam as diferentes práticas de ANA no grupo disciplinar.

### 2.7.1 Práticas e representações no grupo disciplinar

As representações dos professores, concretizando, as suas concepções sobre o modo como a delegada actualiza as suas práticas na comunidade educativa (hetero-representação) constituem instrumentos indispensáveis (todavia, de captação difícil) para compreendermos o estatuto socioprofissional de ANA neste contexto específico.

Recorremos, mais uma vez, ao discurso de actores, incidindo, sempre que possível em questões concretas.

Neste âmbito e enfatizamos que “o que está em causa é muito mais do que a pedagogia, a instrução ou os métodos de ensino. O desenvolvimento dos professores, as suas carreiras, as suas relações com os colegas, as condições de *status*, de recompensa e de liderança nas quais trabalham” (Hargreaves, 1998, p. X) pois esta multiplicidade de factores determina o modo como interpretam a realidade envolvente e conduzem a sua actividade.

Referimo-nos aos professores do grupo os quais reconhecem a ANA autoridade para coordenar e supervisionar as tarefas de tal forma que para Mónica, uma colega do grupo por nós entrevistada, é pacífico afirmar:

“É que toda a gente,... confia na ANA incondicionalmente, quer dizer...pronto, o que a ANA diz está certo! É que ninguém põe em causa!...Porque ela, já não falemos do ponto de vista humano, mas do ponto de vista científico é a pessoa que sabe mais ali...não há dúvida! (...) Porque é uma pessoa que se esforça, porque é uma pessoa que se empenha, porque é uma pessoa que lê, que faz a sua actualização de informação, que...eu acho que é a única pessoa...” E2, p.9

Os próprios professores por vezes reconhecem ser essencial uma atitude atenta por parte da delegada, como se dela dependesse o sucesso das suas práticas pedagógicas. Registamos a percepção de uma professora sobre o trabalho dos professores do grupo:

“Muitas vezes nós cometemos erros ... porque achamos que uma coisa deve ser dada de uma determinada forma, planificamos num determinado sentido e às vezes perdemos...Eu acho que a delegada tem que estar atenta a isso, aaaa...não sei como... mas ela consegue fazê-lo.” E2, p.6

O espaço que medeia a planificação das actividades e a concretização das mesmas transforma-se num trabalho partilhado por quase todos, coordenado e supervisionado pelas delegadas.

“... a verificação de tudo quanto é feito... é extremamente complicado...não se faz em todos os grupos. No nosso acontece... elas [referindo-se às delegadas de Português e de Francês] vêem tudo, tudo, tudo... verificam, limam arestas no trabalho que nós fazemos. As provas globais são sempre vistas e revistas “n” vezes...é trabalho de equipa durante a noite ao telefone com a ANA” E2, p.8

A representação dos professores do grupo acerca do grau de envolvimento da delegada na comunidade educativa, em relação às principais questões de funcionamento do grupo disciplinar, expressa nos dados recolhidos, conduz-nos à constatação de que os professores do grupo reconhecem à ANA competência científica,

“...ela é também nossa professora porque nos tira dúvidas, porque nós quando estamos aflitos ...a ANA socorre-nos sempre. Ela supervisiona de facto o nosso trabalho...” E2, p.16

“...ela tem que manter todos os elementos do grupo devidamente informados sobre aquilo que se passa na escola, sobre aquilo que é decidido no Pedagógico... e ela fá-lo! aaa... informação que chega à escola...” E2, p.6

competência relacional e de cooperação,

“As pessoas sabem que é isso que está em causa. Portanto, este olhar creio que é importante. Sabem que não há fofoqueira, acho que isso é por demais evidente. Que eu me estou borrifando e que não bato... Portanto, sabem que há honestidade naquilo que eu digo. (...) É isto que eu acho. Por outro lado, também sabem que há solidariedade e podem contar comigo se precisarem. Isto na escola, agora estou a falar na escola. Isto no grupo é genérico também.” E1, p.22

“...a ANA tem imensa importância aí porque ela aaaa... de uma forma muito descontraída aaaa...faz a pessoa entrar no círculo e é muito mais fácil com a ajuda dela.” E2, p.4

e competências de gestão (também de conflitos),

“Pode haver pontualmente uma voz no sentido de “ai se tu não tivesses chamado à atenção para aquilo, não sei quê...” Isso, às vezes, acontece.” [no sentido de o grupo se manifestar favoravelmente face a intervenção/decisão da ANA] E1, p.22

[a ANA] “...é uma pessoa que sabe gerir muito bem os seus afectos...e pronto...sabe muito bem estabelecer o equilíbrio...” E2, p.3

Corroboramos com Andy Hargreaves (1998, p.15) que nos descreve o trabalho dos professores como “um conjunto de tarefas e de relações humanas que estão estruturadas de formas particulares”. Ao colocarmos a tónica nas relações humanas, enfatizamos o quanto estas determinam um trabalho “mais frutuoso ou fútil, mais compensador ou desanimador” num contexto educativo.

A quantidade de tempo que a delegada ANA passa longe das tarefas de sala de aula, a trabalhar com colegas ou apenas a reflectir individualmente revela-se um contributo importante para as questões do desenvolvimento profissional deste grupo disciplinar num todo.

“É que toda a gente,... confia na ANA incondicionalmente, quer dizer...pronto, o que a ANA diz está certo! É que ninguém põe em causa!...Porque ela, já não falemos do ponto de vista humano, mas do ponto de vista científico é a pessoa que sabe mais ali...não há dúvida! (...) Porque é uma pessoa que se esforça, porque é uma pessoa que se empenha, porque é uma pessoa que lê, que faz a sua actualização de informação, que...eu acho que é a única pessoa...” E2, p.9

Na assumpção das suas tarefas na qualidade de delegada de um grupo e coordenadora de um departamento, na Escola BRANCA, reconhecemos a ANA características enquanto animadora, pedagoga em constante processo de diálogo, fazendo uso de flexibilidade, caracterizada pela sua mentalidade aberta, não sectária e crítica.

Por outras palavras, encontramos em ANA alguém que resolve problemas, que é detentora de um elevado sentido de responsabilidade, o que corresponde a ser capaz de assumir as consequências dos seus actos e de ser coerente relativamente às decisões tomadas.

Também acerca desta matéria, pudemos, através de uma observação directa e não sistemática, recolher impressões que apontavam para interacções diferenciadas e condicionadoras da natureza do relacionamento entre os vários professores do grupo.

“...as pessoas que refilam, refilam, refilam: “mas ela é doida, mas tu ouviste o que ela disse?, ela está completamente passada da cabeça, não a percebo...” Estes comentários dos colegas de grupo face a determinadas posições que a delegada toma; são exemplos de conversas nos corredores, na sala de professores e no bar, enquanto se toma café. Mas, depois, não abrem a boca em frente à ANA e não demonstram que estão revoltadas com alguma coisa ou situação. Outras pessoas, não o dizem abertamente, mas demonstram, através do bloqueio que fazem, às vezes.” E2, p.14

Na impossibilidade de o concretizar mais plenamente, registamos os comentários que, segundo a nossa convicção, suportada pelos contactos que fomos mantendo com a nossa informante privilegiada – a ANA – melhor nos descrevem os motivos que levam o grupo a eleger continuamente esta professora para o cargo de delegada.

“Eu acho que ninguém mais pode ser delegada de Português na nossa escola (...) Ninguém mais! (...) a ANA é aceite por toda a gente, com as suas qualidades, com os seus defeitos, mas a ANA é, unanimemente, aceite!” E2, p.9

“Há pessoas que consideram que a ANA tem que ser delegada porque tem o perfil ideal para ser delegada. Ponto final. Honra lhe seja feita. Há outras pessoas que acham: “antes a ANA do que...do que” E2, p.10

Embora nas suas práticas ANA evoque o desejo de manter um distanciamento em relação às características do funcionamento da organização que apelida de *burocráticas* (que pretende contrariar e nalgumas situações chega a contestar) revela-se, até pela sua proximidade relativamente ao órgão de gestão daquela Escola, cumpridora em termos das suas funções e extremamente cooperante, contribuindo com a sua reflexão e intuição para as questões da mudança e do desenvolvimento profissional da sua classe.

No seu contexto escolar específico, as representações de outros sobre o exercício do cargo por parte desta delegada consubstanciam-se, sobretudo, no reconhecimento por parte dos seus pares pedagógicos da competência científica, de gestão e da competência relacional e de cooperação de ANA.

## 2.8- Síntese

A nossa recolha empírica permitiu-nos proceder à descrição de um contexto educativo – a Escola BRANCA – nas suas dimensões físicas e humanas, por forma a pôr em evidência as suas características e, sobretudo, enquadrar o grupo disciplinar de Português e a actividade de ANA.

Ao contextualizarmos, na lógica organizacional desta escola, o grupo disciplinar a que ANA preside, pretendemos compreender o funcionamento do mesmo, atendendo, por um lado, às características socioprofissionais dos elementos que o constituem e, por outro, à dinâmica que a própria delegada lhe imprime.

No desempenho das atribuições da sua actividade como professora, delegada de grupo e, mais recentemente, de coordenadora de Departamento de Línguas, ANA rege a sua actuação por desenvolver uma acção concertada, envolvendo todos os meios e actores intervenientes, na prossecução dos objectivos do grupo, adoptando sempre uma atitude empreendedora.

Ora, em presença de uma produção normativa que tem servido de suporte à legitimação deste cargo de gestão intermédia na escola secundária, encontramos uma professora que é investida de funções gestionárias, as quais exerce num estilo corporativo e igualitarista com os seus pares pedagógicos, mantendo sempre presente o modelo burocrático centralizado do sistema de ensino, numa lógica de matriz (Aprovada pelo decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) e “assumindo como objectivo central uma nova organização da administração da Educação, baseada na descentralização e no desenvolvimento de um conjunto de normas adaptadas às situações concretas em que se inserem”, conforme estipulado no preâmbulo do Regulamento Interno da Escola BRANCA.

Assim, quando nos referimos à práticas efectivas de ANA na comunidade educativa destacamos a sua actuação a três níveis distintos. A saber: 1) a Coordenação Pedagógica, com a componente de gestão curricular e a supervisão das práticas pedagógicas, presentes nos procedimentos habituais e nas rotinas instauradas no grupo, das quais referimos as reuniões formais com todos os elementos do grupo, bem como os contactos extra reuniões;

2) a Orientação, patente na disponibilidade para ir ao encontro das necessidades do grupo disciplinar, concretamente, na dinamização de uma metodologia de Círculo de Estudos, com reuniões mensais, favorecendo a actualização científica dos seus pares, através da investigação que tanto ANA como Alexandra fazem como preparação para tais acções de formação. Ainda, ANA, através da comunicação que estabelece no grupo, serve como amortecedor de conflitos, facilitando o relacionamento entre as pessoas; 3) a Representação, quer junto do órgão de gestão da escola quer em sede de Conselho Pedagógico, função inerente ao cargo que exerce e que garante um circuito desejável como porta-voz de um grupo (e de um Departamento).

No quadro da acção educativa na Escola BRANCA, ANA revê-se na sua actuação, a partir das interacções que estabelece com os seus pares. Na escola e no grupo, ANA é aceite de uma forma geral. ANA gosta de trabalhar com o grupo e disponibiliza-se para ajudar na recolha de materiais, na revisão de provas, no esclarecimento de dúvidas. Embora ANA se considere um “último recurso”, na medida em que afirma que os professores procuram, num primeiro momento, encontrar a solução para determinado problema por si sós, eles reconhecem-lhe esse mérito e predisposição para ajudar e valorizam-na por isso.

### **Capítulo III – CONTRIBUTOS PARA UMA ABORDAGEM SOBRE O PAPEL DO DELEGADO DE GRUPO – O CASO DE ANA**

Num bloco preliminar do presente estudo, pretendemos conhecer o grupo e a delegada, em termos socioprofissionais. O grupo que ANA coordena é composto por vinte e sete professores profissionalizados, que leccionam as disciplinas de Português, Francês (Técnicas de Tradução de Francês) e Latim. A maior parte destes professores situam-se numa faixa etária entre os quarenta e os cinquenta anos de idade. Os professores que constituem este grupo, maioritariamente feminino, não possuem experiência em cargos de gestão ou coordenação, com excepção das delegadas ANA e Alexandra.

ANA, professora do oitavo grupo A do quadro de nomeação definitiva, exerce a sua actividade profissional como delegada na Escola BRANCA, desde 1975 e dá-nos um exemplo de estabilidade dos professores deste grupo disciplinar, apenas com raras excepções. Falamos de uma professora que detém, pelo seu percurso e esforço profissional, as valências profissionais requeridas quer para o exercício da prática pedagógica quer para o exercício de um cargo de gestão intermédia.

Para uma definição do papel do delegado de grupo na escola secundária, recorreremos, numa primeira análise, a uma significativa moldura legal, sobretudo o Decreto-Lei nº 102/73 de 13 de Março, que instituiu este cargo na Escola Secundária em Portugal, bem como estipulou as suas competências base. Os requisitos que estão na base da eleição do delegado de grupo são, num primeiro momento (referimo-nos concretamente aos *Estatutos* e ao diploma legal de 1973), o facto de os futuros delegados serem profissionalizados e detentores de alguma prática pedagógica, ao passo que, concretamente, no Decreto-Lei nº211-B/86, de 31 de Julho, assistimos a uma nítida preocupação do legislador em especificar, acrescentando aos requisitos que mantém de diplomas anteriores, a actualização deste elemento no domínio científico da área disciplinar que lecciona, os conhecimentos no âmbito das ciências da educação, o espírito de iniciativa e dinamização de equipas de professores, a capacidade de relacionamento interpessoal e intragrupal (sendo estas as funções mais relevantes e inovadoras atribuídas ao delegado pelos textos legais), entre outros domínios onde se deseja uma profícua actuação do delegado.

As formalidades envolvem três vectores fundamentais no âmbito do papel do delegado, enquanto elemento relevante nos processos de gestão intermédia. Em primeiro lugar, o

delegado deverá estabelecer a ligação entre o grupo e o conselho pedagógico, protagonizando um importante papel de transmissor de informação neste circuito. Num segundo lugar, perspectiva-se uma articulação plena entre o coordenador de departamento e a figura de delegado de grupo, o que no nosso trabalho não nos merece relevância, pelo facto de ANA acumular ambos os cargos. Por último, compete ao delegado dinamizar o grupo em termos da participação deste nas actividades conducentes à concretização do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades, articulando, ainda, as políticas emanadas superiormente (conselho pedagógico, conselho executivo e do próprio Ministério da Educação) com as forças, convergentes e divergentes que resultam das práticas diárias do grupo.

A partir da relação entre estes três factores, estão lançadas as bases para podermos abordar as práticas efectivas da delegada no contexto da comunidade educativa, do seu papel enquanto coordenadora pedagógica, enquanto orientadora e supervisora de um equipa de docentes, cuja única afinidade é serem docentes das mesmas áreas disciplinares, e, ainda, o papel como representante formal do grupo junto do órgão de gestão (com quem estabelece uma ligação de proximidade e, simultaneamente, uma colaboração assente numa lógica da disponibilidade permanente).

Ao tentarmos compreender o modo como ANA interage com os elementos do grupo disciplinar, como organiza o quotidiano, como entende o significado do seu trabalho no grupo, encontramos-la numa acção concertada quer ao nível da gestão curricular (assumindo-se uma observadora atenta face ao que cada um lecciona a cada momento) quer enquanto supervisora das práticas pedagógicas dos seus pares, sendo vista por aqueles como sua própria professora, em determinados momentos. Para a coordenação deste grupo, a delegada socorre-se de instrumentos tais como as planificações elaboradas atendendo aos conteúdos programáticos, o plano anual de actividades, o dossier do grupo (onde se arquivam, entre outros, os testes realizados e textos de apoio às aulas), bem como memorandos de suporte, em folhas A4, em que ANA regista os assuntos a tratar com os professores.

Nas reuniões de grupo - realizadas numa sala de aulas disponível, onde os elementos se distribuem como se fossem alunos - assistimos a uma dinâmica empreendida por ANA, embora a preparação que antecede cada um destes momentos formais seja feita em



articulação com Alexandra, a delegada de Francês. Esta encarrega-se de afixar, na sala de professores, a convocatória para as reuniões que, normalmente, se realizam uma vez por mês, na semana seguinte à realização do conselho pedagógico. Os assuntos da ordem de trabalhos - não raro os mesmos, sendo certo que daí constam as informações, de carácter diverso, as informações provenientes do conselho pedagógico e, mais recentemente, o Círculo de Estudos – ficam objectivamente registados em acta, elaborada pelos elementos do grupo, por ordem alfabética do seu nome.

Nas reuniões de grupo, e através de contactos realizados informalmente, por exemplo na sala dos professores antes da reunião, ANA solicita a intervenção dos professores, distribuindo-lhes tarefas em função dos níveis de ensino que leccionam, as quais supervisiona (participando, ela própria nas equipas de trabalho), também por proceder à revisão do produto final.

Ao nível da orientação do grupo, ANA participa na resolução de conflitos que por vezes surgem no seu grupo disciplinar, por dialogar com as pessoas individualmente, na tentativa de conhecer as razões e encontrar, com a ajuda dos envolvidos, soluções para os problemas. Anteriormente, tivemos oportunidade de referir e, sublinhamos, que ANA se disponibiliza, sempre que é solicitada, por esclarecer dúvidas de carácter científico com os colegas e por lhes organizar e fornecer materiais de apoio.

Neste nosso trabalho, constatámos também o quanto as opções pessoais de ANA e o seu gosto pela profissão viriam a contribuir para o desempenho das funções neste cargo por longos anos, neste grupo disciplinar. ANA é, pois, uma professora motivada e satisfeita com o seu trabalho como professora e como delegada. É uma professora respeitada pelas colegas (e pelos colegas), na sua forma singular de conciliar, no seu duplo papel, as amplas tarefas que lhe são inerentes (coordenação, supervisão, orientação e representação), concretizadas através da sua actuação diária na comunidade educativa e no grupo.

#### **Capítulo IV – UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE O NOSSO ESTUDO: À GUISA DE CONCLUSÃO**

O estudo que realizámos permitiu-nos caracterizar o papel de uma delegada de grupo de uma escola secundária, concretamente em relação à configuração normativa, às práticas efectivas na comunidade educativa e às representações. Contudo, cremos que a pertinência das nossas conclusões se circunscreve, aludindo às características da tipologia do estudo de caso, à compreensão de uma realidade específica, num determinado momento. Queremos, portanto, sublinhar que os resultados obtidos no nosso estudo, ao focalizarmos um contexto educativo específico e um conjunto de actores, seriam necessariamente diferentes num contexto situacional análogo, ainda que a delegada fosse hipoteticamente a mesma.

Recordamos que o quadro legislativo que serve de moldura à nossa investigação apresenta, no nosso ponto de vista, um dos aspectos mais inovadores introduzidos pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que consiste em considerar a autonomia das escolas como um processo, logo algo em permanente desenvolvimento ou (re)construção, cujo aperfeiçoamento é estimulado, por um lado, pelo próprio contrato de autonomia celebrado com cada escola, e por outro, através dos processos e dinâmicas de acesso a competências específicas nos domínios da gestão flexível do currículo, da gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva e o exercício de cargos de administração, bem como da gestão e orientação educativa.

Este novo enquadramento conduz-nos inevitavelmente a entender, mais uma vez, o Departamento Curricular da escola secundária como uma das estruturas de orientação educativa por excelência de que o Conselho Pedagógico se socorre para concretizar um conjunto de funções lhe estão consignadas. Neste contexto, o delegado de grupo disciplinar vê o seu papel reforçado, não só enquanto professor de uma determinada disciplina, logo implicado directamente no projecto educativo de escola, mas também enquanto actor organizacional com um papel relevante na política educativa vigente.

A ANA, actor intermédio na estrutura da Escola BRANCA, mais do que uma professora especialista da sua disciplina, preocupada com os seus alunos e com a preparação das suas aulas, encontra-se totalmente absorvida por tarefas de gestão.

É neste processo que ANA, segundo as linhas orientadoras de Dutercq (2000, pp.212-213), participa na “eficiência global” que se traduz em “pôr ordem na escola”. O autor justifica que “se a escola se constrói na globalidade, é porque constitui um sistema que se apoia sobre a coerência da variedade de dispositivos que aí se desenvolvem”. Poderemos adiantar ser ANA um dos elementos de coordenação que favorecem tal eficiência, o que se traduz necessariamente em “formas de coordenações que se constroem na acção, coordenações que se baseiam não na convergência de ideias (ou das representações), mas na dos recursos e dos meios”.

A optimização destes dois últimos factores resulta naquilo a que Dutercq designa por “uma unidade global, um sistema” consubstanciados em formas adequadas de coordenação levadas a cabo pelos actores a quem estão cometidas tais responsabilidades na organização-escola.

Reconhecemos, no desempenho do papel de delegada de grupo por ANA, a existência de dados que nos permitem identificar uma realização pessoal, pautada por factores motivacionais intrínsecos.

Moreno (1998, pp.87-101), num “estudo de factores motivacionais em professores empenhados” aborda o aumento registado nas expectativas sociais relativas ao trabalho docente, aliando-as a “uma nova consciência do papel do professor como educador” às quais se traduzem “em crescentes exigências para que os professores desempenhem um conjunto cada vez mais amplo e mais diversificado de funções”. Salientando a importância dos factores motivacionais no exercício da profissão docente, acrescida de novas responsabilidades adstritas a determinados papéis, Moreno recorre à obra de Kaufman (1984<sup>30</sup>) referindo que aquele autor “é da opinião que as diferenças de desempenho entre pessoas que realizam o mesmo tipo de trabalho são devidas a diferenças nos domínios da competência e da motivação”.

Neste discurso, a motivação é o elemento chave. Também o identificamos em ANA, quer na globalidade das suas manifestações quer nas diferentes formas de interpretação e de conhecimento que denota ter em relação à realidade escolar quotidiana.

---

<sup>30</sup> KAUFMAN, J. W (1984). *Relationship between teacher motivation and commitment to the profession*. Comunicação apresentada no V Congresso Anual da American Educational Research Association, New Orleans, EUA.

Contribui para este debate a ideia explanada por Rosenholtz de que “os professores aprendem acerca da natureza do seu trabalho casualmente, não deliberadamente, deixando-se conduzir pelos seus próprios instintos” (1991, p.207). Na sua obra, a autora deixa bem claro que é através das rotinas diárias dos professores que aqueles apreendem hábitos de compreensão, métodos imprescindíveis à sua actividade (1991, p.206).

A nossa percepção sobre o percurso pessoal e profissional de ANA leva-nos a constatar que a delegada construiu uma personalidade viva, bem disposta, cheia de alegria de viver e empenhamento profissional, integrando simultaneamente o centro operacional e a linha hierárquica da organização-escola, duas partes-chave no modelo das configurações estruturais segundo Mintzberg (1995), como tivemos oportunidade de abordar no nosso enquadramento teórico.

Tal como para Mintzberg (1995) foi determinante questionar a forma como as organizações se estruturam a si mesmas para as compreender na sua complexidade, para nós tornou-se relevante caracterizar um nível de gestão intermédio, correspondente a uma divisão do trabalho, dotado de uma especialização funcional, que se inscreve na estrutura formal da escola secundária e compreender (1) como este profissional do ensino gere as directrizes que estão consignadas na lei, (2) com que efeitos nas suas práticas na comunidade educativa e (3) atendendo às representações que a sua própria actuação possa suscitar.

#### **4.1 O papel definido pelos normativos nacionais e internos**

Ao aplicarmos as teorias da administração anteriormente descritas à escola, admitimos que embora o funcionamento de uma organização não obedeça estritamente a um modelo específico, em virtude de aos próprios actores escolares ser atribuída uma margem de autonomia, existem orientações superiormente delineadas no quadro de uma administração centralizada e com características burocráticas. Constitui um exemplo disso o conjunto de regras e regulamentos que vão sendo enviados para as escolas ora sob a forma de documento concluído ora sob a forma de indicações para a elaboração do próprio regulamento interno de escola.

Numa das nossas primeiras conversas com ANA apercebemo-nos que não sendo burocrática no sentido estrito do termo, ou seja, não tendo os normativos como o seu único guião de actuação diária, faz com que esta flua de acordo com um conjunto de regras superiormente concebidas e que esta delegada foi interiorizando ao longo destes anos no cargo, assimilando-as e assumindo-as nas suas práticas, sobretudo ao nível do seu relacionamento com e no grupo, o que inevitavelmente se reflecte na organização-escola.

Entendemos que a definição formal do delegado de grupo disciplinar na escola secundária, baseada em documentos escritos (com alterações sucessivas ao longo dos anos), tornada pública mediante a publicação de decretos, portarias e circulares, orienta a actuação de cada professor a quem é cometido este cargo de gestão intermédia, contemplado numa hierarquia de funções, dando porém margem para os “disfuncionamentos burocráticos”, conforme referido por Barroso (1995, p.483), e que, segundo o mesmo autor “relativizam fortemente o carácter “eficazmente burocrático” das organizações”.

Ao passo que identificámos características da Burocracia Profissional, na organização-escola, de acordo com os contributos teóricos mobilizados, e que se baseiam no “poder da competência (que é de natureza profissional)” (Mintzberg, 1995, p.382) admitimos que embora uma importante fonte de normas de funcionamento resida fora da estrutura, concretamente a legislação vigente, existe um conjunto de regras cuja criação tem origem na própria escola, o que significa uma aproximação da Burocracia Mecanicista que assenta sobretudo em “tarefas rotineiras e muito especializadas, procedimentos muito formalizados no centro operacional, uma proliferação de regras, regulamentos e uma comunicação formalizada em toda a organização” (1995, p.346).

Remetemos a nossa atenção para a importância do centro operacional – segundo Mintzberg – “a parte mais importante da Burocracia Profissional” (1995, p.385) em que inscrevemos ANA enquanto professora, consequentemente, profissional qualificada, por ser nesta parte-chave, situada na base da estrutura organizacional, que se desenvolve um trabalho que “está coordenado pela standardização das qualificações” (1995, p.385), e que se desenvolve de forma relativamente independente entre os professores, competindo à delegada a coordenação das actividades do e no grupo disciplinar, apoiando-se “nas competências e nos conhecimentos dos seus operacionais que são profissionais” (1995, p.379).

Entre os factores que estão na base da eleição do delegado e, no nosso caso concreto, reeleição sucessiva da delegada ANA, destacamos a competência científica, a prática pedagógica e a experiência que lhe advém da gestão deste grupo disciplinar, marcado por uma hierarquia de autoridade bem definida no que diz nomeadamente respeito à coordenação das actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do grupo, e numa forma mais alargada, do Departamento de Línguas, em permanente diálogo quer com o Conselho Pedagógico quer com o órgão de gestão.

#### **4.2 As práticas efectivas na comunidade educativa**

A ANA movimenta-se muito bem tanto no grupo como na escola em geral porque todos lhe reconhecem quer a competência científica para coordenar e supervisionar quer a experiência na prática pedagógica. Assume-se enquanto membro de um grupo, ao qual preside desde longa data, o qual se insere numa estrutura democrática. Sublinhamos que o trabalho desenvolvido pelos profissionais do centro operacional assenta sobretudo na competência e nas qualificações de cada professor por si, cabendo a estes o controlo do seu próprio trabalho, procurando exercer, de forma colegial, “o controlo colectivo sobre as decisões administrativas que os afectam” (Mintzberg, 1995, p.388) na organização-escola em face da política educativa em vigor, sendo da competência de ANA a transmissão das propostas do grupo disciplinar junto do Conselho Pedagógico e do órgão de gestão da escola.

A realização pessoal de ANA surge no seu discurso não raro associada à própria realização profissional. Revelando-se uma pessoa inteligente e segura das suas convicções no trato com os que a rodeiam, ANA coloca ao serviço do grupo disciplinar os seus saberes provenientes da experiência - mas também do seu gosto pelo estudo e pela investigação, que ela descreve como sendo quase natural - por fomentar a participação e a comunicação entre os elementos, investindo num sentido de pertença à comunidade educativa Escola BRANCA, que ela partilha muito particularmente.

A ANA, enquanto professora e delegada de grupo, empenha-se na construção de saberes com os outros, algo que ela gere preparando-se para as reuniões formais mas, sobretudo na

informalidade das relações, espaço que reserva sabiamente para a resolução dos conflitos. Constatamos a importância da existência de uma “estrutura informal” que constitui “as relações não estabelecidas formalmente entre os membros de um grupo de trabalho – a qual mostrava que o ajustamento mútuo é um mecanismo de coordenação fundamental em todas as organizações”(Mintzberg, 1995, p.28).

Embora o mecanismo de coordenação característico da Burocracia Profissional seja a estandardização das qualificações - precisamente por se privilegiar a formação inicial e contínua dos profissionais, a especialização horizontal do trabalho com base nas competências e a descentralização horizontal e vertical, em termos da dispersão do poder formal - pensamos que o caso que analisámos, designadamente na ligação de ANA com os outros professores ora na coordenação dos projectos do grupo (tratando-se de um trabalho qualificado, desenvolvido com margem de autonomia, mas sempre supervisionado pela delegada) ora na resolução de conflitos, se aproxima por vezes do mecanismo de coordenação designado por ajustamento mútuo, próprio da configuração estrutural à qual Mintzberg designou por Adhocracia.

A ANA planifica o quotidiano não perdendo de vista um currículo preestabelecido, organiza as rotinas, as tarefas que lhe estão cometidas e as responsabilidades que surgem em cada dia numa gestão participada com os professores do grupo. No quotidiano de ANA existe ainda lugar para a gestão do imprevisível, que surge normalmente da tarefa não menos árdua de cuidar das interacções, o que implica a resolução de conflitos, num clima por vezes exigente.

Nas diversas facetas por nós observadas – a coordenação pedagógica, a orientação dos pares pedagógicos e a representação do grupo disciplinar junto do Conselho Pedagógico e junto do Conselho Executivo, sempre que tal era solicitado - encontramos ANA num esforço contínuo para equilibrar muitas coisas ao mesmo tempo, o que enfatiza por um lado uma divisão do trabalho e por outro uma coordenação metódica. Embora alguns professores ainda lhe resistam, o trabalho realizado em grupo parece merecer apreciação positiva pela maioria pois constitui uma estratégia para fazer face à departamentalização na organização-escola.

O grupo disciplinar continua a ser o espaço para a resolução de problemas, para a elaboração de propostas, para responder a solicitações e organizar actividades e para tomar conhecimento de informações provenientes tanto do interior como do exterior.

#### **4.3 Algumas representações acerca do trabalho de ANA**

Cada caso é um caso, cada grupo disciplinar está imbuído de uma história. Escolhemos centrar a nossa pesquisa num conjunto de actores da escola BRANCA, com particular relevo para ANA. Naquela escola, ANA construiu um caminho “por gosto”, atenta às teorias, aos métodos e às práticas, fazendo daquele um uso autónomo e desenvolto. Foi isto que nos disse insistentemente, quando nos falou da suas opções enquanto jovem e do seu percurso profissional sustentado por práticas e rotinas que a organização-escola e a administração central lhe vão ditando.

Na escola BRANCA, ANA começou por criar sentimentos de auto-estima, autonomia e empatia no relacionamento com os outros. Naquele grupo disciplinar fomentou o espírito de grupo e de pertença a uma causa comum, através da planificação em conjunto, da co-decisão, da escolha de uma agenda de interesses, de tarefas e obrigações comuns, assente, sobretudo, na manutenção de fluxos de informação, ora ascendentes ora descendentes, mediados pela professora delegada, nos quais cada um informa e é informado, na tentativa de combater a impessoalidade nas relações interpessoais daqueles professores, muitas vezes propensos ao isolamento resultante das rotinas e de esquemas de trabalho que identificam o grupo profissional.

A ANA desempenha um papel decisivo neste contexto educativo. A ANA lidera efectivamente o grupo disciplinar, põe em prática a sua experiência, o seu conhecimento, o seu saber agir próprio, “estabelece laços espontâneos e flexíveis entre os membros da organização, orientados pelos sentimentos e interesses pessoais indispensáveis ao funcionamento da parte formal da organização, mas que são demasiadamente fluidos para que sejam completamente contidos dentro do quadro formal” (Mintzberg, 1995, pp. 66-67), exerce autoridade e induz comportamentos.



Ao longo destes anos, os professores do grupo reconhecem-lhe a fluência verbal, na interacção face-a-face, no questionamento frontal para indagar factos e na resolução de conflitos latentes, tendo por base o diálogo. A vida na organização-escola é demasiado complexa para que possa ser totalmente regulada, de tal forma que ANA, à semelhança do narrado por Mintzberg (1995, p. 70) a respeito das tarefas de gestores, criou “as suas próprias redes de contactos informais, que constituem (...) verdadeiros sistemas de informação”. Podemos, ainda, encarar ANA como sendo “dotada de um poder informal considerável” (Mintzberg, 1995, p. 188) por na escola assegurar a informação ascendente e descendente, na relação grupo disciplinar - Conselho Pedagógico (e órgão de gestão).

Na relação que ainda mantém com o grupo, no exercício da sua coordenação, ANA demonstra ter um poder de persuasão, dando margem à discussão mas predeterminando o que deve ser feito, acautelando a decisão que lhe parece ser a melhor num determinado contexto, até porque “nunca acontece que dois profissionais (...) apliquem as suas competências exactamente da mesma maneira” (Mintzberg, 1995, p.381). Neste ponto, ANA, uma vez que interiorizou todo um conjunto de normas subjacentes à sua actuação enquanto profissional, aproxima-se do carácter burocrático da estrutura, segundo Mintzberg, na medida em que a sua coordenação, até pelas características da organização a que nos referimos, é, por vezes, “assegurada pelos padrões que pré-determinam o que deve ser feito”.

Finalmente, encontramos ANA “enquanto profissional que constrói a sua própria realidade e gere autonomamente o seu próprio espaço de acção” (Hargreaves, 1998, p. XIII).

No trabalho que empreendemos, fomos percorrendo um fio condutor de resposta à nossa questão de partida e a um conjunto de questões específicas por nós delineadas, no sentido de fazermos uma leitura, com base nos dados que nos foi possível recolher através da recolha empírica realizada na Escola BRANCA, não perdendo de vista *papel do delegado de grupo numa escola secundária em relação à sua configuração normativa, às práticas efectivamente concretizadas, e em relação às representações sobre si e dos outros sobre esse papel.*

Apesar de algumas limitações e constrangimentos por nós vividos em diversos momentos desta investigação, as conclusões que acabámos de apresentar são, pois, um contributo para a compreensão do delegado de grupo, órgão unipessoal de gestão intermédia, inscrito na estrutura organizacional escolar dos nossos dias, acrescido da singularidade de um contexto educativo específico.

## **BIBLIOGRAFIA**

- AFONSO, Natércio (1988). "Administração escolar e democracia". In *Aprender*, 5, pp. 5-11.
- AFONSO, Natércio (1992). "Análise Política das organizações escolares". In *Aprender*, 15, pp. 42-49.
- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, Natércio (1995). "Que fazer com esta 'reforma'? Notas à margem de um relatório". *Inovação*, vol.8, nº1/2, pp.105-122.
- ALARCÃO, Isabel. (1982). "Supervisão Clínica: um Conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, pp. 151-168.
- ALARCÃO, Isabel. & TAVARES, José. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, Isabel. (1991). "Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores". In *Cadernos CIDINE*, 1, pp.5-22.
- ALARCÃO, Isabel. (1996). "Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores". In Alarcão, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-39.
- ALMEIDA, João e PINTO, José (1986). "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais". In SILVA, Augusto Santos e MADUREIRA, José Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- BAPTISTA, José et alii (1985). Uma gestão alternativa (para uma sociologia da participação nas organizações, a partir de uma experiência portuguesa). Lisboa: Relógio D'Água. pp. 34-40 e 201-206.
- BARROSO, João (1990). "Formar professores para intervir na administração das escolas", *Aprender*, 11, pp.11-18.
- BARROSO, João (1991). "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução". In: *Inovação*, volume 4, nº 2-3, pp.55-86. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- BARROSO, João (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1997). "Dez anos de Lei de Bases – A Reforma da Escola, Vista por João Barroso". In: *Noesis* nº 41, pp. 41-46. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1997a). "Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional". In:
- BARROSO, João (Org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global*. Lisboa: EDUCA.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BRANDÃO, Margarida (1999). *Modos de Ser Professor*. Lisboa: EDUCA.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row Ltd.
- BUSH, Tony (1994). "Theory and practice in educational management". In *The principles of educational management*. Longman-Educational Management Development Unit, University of Leicester.
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAMBEL, Maria José & CURRAL, Luís (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- CHIAVENATO, Idalberto (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Makron Books.
- CHIAVENATO, Idalberto (1998). *Teoria Geral da Administração: abordagens descritivas e explicativas*, volume 2, 5ª ed. São Paulo: Makron Books.
- CHIAVENATO, Idalberto (1999). *Administração nos Novos Tempos*. São Paulo: Makron Books.
- CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Edição Compacta. São Paulo: Makron Books.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1988). "A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior – Análise do modelo e das práticas". *A gestão do sistema escolar: relatório de Seminário/Comissão da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1993). "Uma gestão para os anos 90?". In *Noesis*, 25, pp. 12-14.
- COSTA, Jorge (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, Luísa. (1991). "Supervisão numa perspectiva crítica". In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, pp. 617-625.
- CRUZ, M. Braga et al. (1988). "A situação do professor em Portugal". *Análise Social*, vol. XXIV, nº103-104, pp. 1187-1293.
- DAMIÃO, Maria Helena (1992). "Reflexões acerca do trabalho em grupo dos professores". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, nº1, pp. 43-60. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- DEROUET, Jean-Louis; DUTERCQ, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF.
- DUTERCQ, Yves (2000). "Será a escola o futuro do sistema educativo? Uma análise política do funcionamento dos estabelecimentos de ensino". In SARMENTO, Manuel (org.) *Autonomia da escola – Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 191-228.
- FERREIRA, José et al. (1999). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

- FILIPPE, José (1998). *O Delegado de Grupo: Uma estrutura de gestão intermédia – Opiniões dos professores em duas escolas secundárias*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- FONSECA, António (1998). *A Tomada de Decisões na Escola – A Área-Escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.
- FORMOSINHO, João (1985). “A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos Para a Escola de Massas”, *Comunicação ao Encontro de Delegados à Profissionalização de Ciências de Educação do Ensino Preparatório*, Porto, 17-18 de Abril de 1985.
- FORMOSINHO, João (1992). “O Dilema Organizacional da Escola de Massas”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 5 (3), pp.23-48.
- FRIEDBERG, Erhard (1993). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. M.(1991). “O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente”. In *Inovação*, nº 4, pp.135-147.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- LEIF, J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- LE BOTERF, Guy (1989). *Comment investir en formation*. Paris: Les Éditions d’Organisation.
- LE BOTERF, Guy (1995). *De La Compétence*. Paris: Les Éditions d’Organisation.
- LEMOS, Jorge, SILVEIRA, Teodolinda (1998). *Autonomia e gestão das escolas*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Um estudo da Escola Secundária em Portugal. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (1996a). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: IIE.
- LIMA, Licínio (1996b). “Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola”. In João Barroso (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio (1999). “E depois do 25 de Abril de 1974 – Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.12, nº1. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- McGREGOR, Douglas (1965). *Os Aspectos Humanos da Empresa*. Lisboa: Clássica Editora.
- MICHEL, Sandra; LEDRU, M. (1991). *Capital competence dans l’entreprise – Un approche cognitive*. Paris: ESF Editeur.
- MINTZBERG, Henry (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Éditions D’Organisation.

- MINTZBERG, Henry (1990). *Voyage au centre des organisations*. Paris: Les Éditions D'Organisation.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1973b). *Ensino Secundário Técnico. Legislação compilada e anotada*. I vol. (3). Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (s.d). *Estatuto do Ensino Liceal. Disposições legais fundamentais actualizadas pela legislação em vigor*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). *Quadro legal: ensino preparatório e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Sistema Educativo Português: Caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- MOSCOVICI, Serge (1986). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, Serge (1989). "Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: Elements pour une Histoire". In JODELET, Denise (org.), *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, pp. 62-86
- MORENO, José (1998). "Motivação de professores – estudo de factores motivacionais em professores empenhados." *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), pp.87-101. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- NÓVOA, António (1991). "A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola". In *Inovação*, vol. 4, nº1, pp.63-75.
- NÓVOA, António (1992). "Para uma análise das instituições escolares". In *As Organizações Escolares em Análise* [António Nóvoa, coord.]. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.13-43.
- NÓVOA, António (coord.) (1995). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PONTE, João (1998). Como diversificar os programas de Matemática?. In *O ensino secundário em debate/Conferência Internacional - Projectar o Futuro: Políticas, Currículos, Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- PORTO, Delfina (1996). *Análise da Implementação do novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão. Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- PORTO, Delfina (1997). "Implementação das lideranças pedagógicas intermédias". *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, p.299).

- POSTIC, Marcel (1979). *Observação e formação de professores*. COIMBRA: Almedina.
- QUIVY, Raymond (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, Maria da Conceição (1996). *Estatuto da Carreira Docente – Decisão negociada ou discutida?* Porto: Edições ASA.
- RODRIGUES, Maria João (1999). “Novas competências para a sociedade do futuro”. In: *Forum “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLO, Clara (1998). “O contexto de trabalho como espaço de acção e formação: o caso de uma escola do 1º ciclo do ensino básico”. Comunicação ao IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- ROSENHOLTZ, Susan (1991). *Teacher’s Workplace. The social organization of schools*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANTOS, Florbela Trigo (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de educación y Ciencia.
- SILVA, Guilherme (1996). *O Ensino da Administração Educacional. Ensaio para uma Análise Organizacional*. Tese de Dissertação. Universidade do Minho: Instituto de educação e Psicologia.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- THINES, G.; LEMPEREUR, Agnès (dir.) (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.
- VALA, Jorge (1987). “A análise de conteúdo”. In SILVA, Augusto Santos e MADUREIRA, José Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.



## **DOCUMENTOS OFICIAIS**

por ordem cronológica e pela data da sua publicação em Diário da República

### **LEIS e DECRETOS-LEI**

**Decreto-Lei nº 6137, de 29 de Setembro de 1919** – Regulamenta o Ensino Primário e Normal.

**Decreto-Lei nº 22 369, de 30 de Março de 1933** – Estipula a reorganização dos serviços de administração, de orientação pedagógica, e de inspecção do ensino primário.

**Decreto-Lei nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947** – Promulga a reforma do Ensino Liceal.

**Decreto-Lei nº 36 508, de 17 de Setembro de 1947** – Aprova o Estatuto do Ensino Liceal.

**Decreto-Lei nº 37 029, de 25 de Agosto de 1948** – Promulga o estatuto do ensino profissional industrial e comercial.

**Decreto-Lei nº 488 572, de 9 de Setembro de 1968** – Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

**Decreto nº 447/71, de 25 de Outubro** – Cria estabelecimentos de ensino liceal a nível nacional.

**Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março** – Estipula competências base para o cargo de delegado de grupo.

**Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro** – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

**Decreto-Lei nº 157/78, de 1 de Julho** – Introduce alterações ao Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.

**Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho** – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

**Lei nº 46/86, de 14 de Outubro** – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto-Lei nº 197/87, de 30 de Abril** – Introduce alterações ao Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, concernentes a procedimentos para a eleição dos conselhos directivos.

**Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto** – Regulamenta a profissionalização em exercício.

**Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro** – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

**Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio** – Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

**Lei nº 115/97, de 19 de Setembro** – Introduz alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio** – Aprova o Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas.

**Lei nº 24/99, de 22 de Abril** – Introduz alterações ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

**Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho** – Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

### **PORTARIAS**

**Portaria nº 674/77, de 3 de Novembro** – Estabelece normas relativas à constituição dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

**Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro** – Regulamenta o funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos do Ensino Preparatório e Secundário.

**Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro** – Aprova o Regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos do Ensino Preparatório e Secundário.

**Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro** – Aprova o regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

**Portaria nº 747-A/92, de 30 de Julho** – Define o processo de concurso para recrutamento e selecção do director executivo das áreas escolares e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

**Portaria nº 812/92, de 18 de Agosto** – Define a natureza, as competências e a composição do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

**Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro** – Enuncia as competências das estruturas de orientação educativa.

**Portaria nº 1209/92, de 23 de Dezembro** – Estabelece normas relativas aos cursos de formação especializada para o exercício de cargos de gestão pedagógica e administrativa, designadamente para o cargo de director executivo.

**Portaria nº 563/93, de 1 de Junho** – Altera o nº 4 da Portaria nº 812/92, de 18 de Agosto.

## DESPACHOS

**Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro** – Define as regras de composição e funcionamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio. Estipula as funções do professor delegado enquanto elemento constituinte do Conselho Pedagógico.

**Despacho 33/ME/91, de 26 de Março** – Proposta de alteração tipológica e de designação dos estabelecimentos de educação ou ensino existentes.

**Despacho 207/ME/92, de 12 de Outubro** – Estipula reduções da componente lectiva concedidas aos adjuntos do director executivo, na sequência do disposto no Decreto-Lei 172/91.

**Despacho 208/ME/92, de 12 de Outubro** – Fixa o número de adjuntos do director executivo, na sequência do disposto no Decreto-Lei 172/91.

**Despacho 115/ME/93, de 23 de Junho** – Estipula reduções da componente lectiva concedidas aos membros do órgão e estruturas de orientação educativa dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, na sequência do disposto no Decreto-Lei 172/91.

**Despacho 195/ME/93, de 8 de Outubro** – Nomeação das individualidades para integrar o conselho de acompanhamento e avaliação do regime de direcção, administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei 172/91.

**Despacho 27/ME/93, de 12 de Outubro** – Determina a fórmula para atribuição de crédito global de horas a cada escola.

**Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho** – Aprova medidas tendo em vista a criação de condições para a aplicação, a partir do ano lectivo de 1998/99, do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

## OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

**Parecer nº1/97, de 5 de Março, do Conselho Nacional de Educação** – Altera a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Parecer nº3/97, de 27 de Novembro, do Conselho Nacional de Educação** – Regime de Autonomia, administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

**Recomendação nº 3/98, de 5 de Novembro, de Conselho Nacional de Educação** – O Ensino Secundário Em Portugal.

## DOCUMENTOS DA ESCOLA

Projecto Educativo (1999-2002), revisto em Julho de 2000.

Regulamento Interno da Escola (1999/2000) composto por dez capítulos (I Das Disposições Gerais; II Dos Órgãos de Administração e Gestão; III Das Estruturas de Orientação Educativa; IV Serviços Especializados de Apoio Educativo; V Dos Professores; VI Dos Alunos; VII Dos Pais e Encarregados de Educação; VIII Do Pessoal Não Docente; IX Do Funcionamento da Escola; X Das Disposições Finais e Transitórias) e dois anexos (Emblemática da Escola e Departamentos Curriculares).

Actas das Reuniões de Grupo Disciplinar ocorridas no ano lectivo de 1999/2000, mais precisamente, entre os meses de Junho de 1999 e Julho de 2000. A saber:

Acta número vinte e cinco (A25);  
Acta número vinte e seis (A26);  
Acta número vinte e sete (A27);  
Acta número vinte e oito (A28);  
Acta número vinte e nove (A29);  
Acta número trinta (A30);  
Acta número trinta e um (A31);  
Acta número trinta e dois (A32);  
Acta número trinta e três (A33);  
Acta número trinta e quatro (A34);  
Acta número trinta e cinco (A35).

